ROK III. ZESZYT 1.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1931

SKŁAD GŁÓWNY: ADMINISTRACJA WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P.
AL. SZUCHA 23.

Konto czekowe P. K. O. Nr. 30.203 „Oświata i Wychowanie".

Poszczególne zeszyty do nabycia w Książnicy - Atlasie,
Nowy Świat 59, i w innych księgarniach.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'ÉDUCATION)

Zeszyt 1. Fasc. 1.

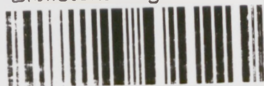
TREŚĆ: / SOMMAIRE:

OŚWIATA
I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI



WARSZAWA
1931

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 750-76. 2952



Nowy gmach Ministerstwa W. R. i O. P.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III. STYCZEŃ 1931 ZESZYT 1

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

NOWA SIEDZIBA MINISTERSTWA W. R. i O. P.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które obok Ministerstwa Sprawiedliwości jest jedną z najwcześniej zorganizowanych polskich władz naczelnych, ogarniające swym zakresem działania ogromną i doniosłą dziedzinę życia społeczeństwa, dopiero w 1930 r. zyskało własną siedzibę, dostosowaną do istotnych potrzeb swej organizacji i swej działalności.

Do tego czasu Ministerstwo z różnych powodów, nie mając stale jednej i tej samej a wygodnej siedziby, było zmuszone tułać się po rozmaitych wynajętych, mniej lub więcej odpowiednich lokalach, coraz to gdzieindziej się przenosić, a przez to coraz to nowe ponosić koszta przegrupowań swych biur i przez szereg lat opłacać w różnej wysokości komorne.

Ministerstwo, którego zawiązkiem stał się w styczniu 1917 r. Departament W. R. i O. P., w miarę jak się rozrastało i coraz to nowe przejmowało agendy, rozszerzało też swą pojemność biurową w prostym stosunku do wzrostu liczby urzędników, którzy te pomnażające się czynności Ministerstwa wykonywali. A chociaż z biegiem lat w pewnych okresach dokonywano t. zw. redukcyj urzędników, to znów Ministerstwo przekazywało nadzór i administrację pewnych szkół innej władzy naczelnej (Ministerstwu Rolnictwa szkoły rolnicze), nie zachodziła nigdy potrzeba zmniejszania ilości zajmowanych lokali, gdyż pozostała ilość urzędników mimo wszystko, naogół biorąc, nadal źle była i nieodpowiednio rozmieszczona. Jedyne pomniejszenie liczby lokali

miało miejsce w 1922 r., gdy zorganizowano Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, jako władzę administracji szkolnej II instancji, wówczas na terenie województwa warszawskiego i kieleckiego. Wtedy to część urzędników została przeniesiona z centrali do Kuratorjum, a jeden z lokali, zajmowany dotychczas przez Ministerstwo, oddano do użytku Kuratorjum (Aleja Ujażdowska 20). Kiedy zaś w 1927 r. opróżniony został lokal zajmowany przez Departament Sztuki przy ul. Szopena 1, Ministerstwo zmuszone było zająć część państwowej szkoły mierniczej, aby w niej pomieścić dwa swoje departamenty.

Zaczątek Ministerstwa W. R. i O. P. w postaci Departamentu W. R. i O. P. mieścił się w 1917 r. przy placu Małachowskiego 4 (dawniej Mazowiecka 22). Już w następnym roku, gdy Królewsko-polskie Ministerstwo W. R. i O. P. poczęło się organizacyjnie rozwijać i rozszerzać swój zakres działania, departamenty, sekcje i wydziały porozmieszczały się w różnych prywatnych domach, jak: przy Al. Ujazdowskiej 17, 20, 37, 40, ul. Szopena 1, przy placu Trzech Krzyży 6. W 1919 r. zajęło Ministerstwo kamienicę przy ul. Bagatela 12 (zajmowaną dotychczas przez Politechnikę Warszawską), gdzie pomieściło większość swych biur; a jakkolwiek przegrupowania miały miejsce w obrębie tej kamienicy, jednak stale była ona zajęta na rzecz Ministerstwa aż do chwili przeniesienia się do nowego gmachu. Nadal zaś zatrzymało Ministerstwo lokale w kamienicach przy ul. Szopena 1, Al. Ujazdowskiej 20 i 37, przy placu Trzech Krzyży 8, natomiast opróżniło lokale w kamienicach przy Al. Ujazdowskiej 17 i 40.

W ciągu 1920 r. zajęło Ministerstwo dodatkowo na pomieszczenie Wydziału Archiwów Państwowych i Archiwum Wojskowego (od 1930 r. Archiwum Akt Nowych) kamienicę rządową przy ul. Długiej 13, które to lokale, nadal zajęte nawet po przeprowadzeniu biur do nowego gmachu, będą opróżnione w przyszłości po wzniesieniu specjalnego dla potrzeb archiwalnych nowocześnie urządzonego gmachu archiwalnego. W tym samym roku ówczesne Ministerstwo Sztuki (poprzednio i później od 1922 r. z powrotem Departament Sztuki Minister-

stwa W. R. i O. P.) ulokowało się w kamienicy przy ul. Ordynackiej 15, w której po zniesieniu tego Ministerstwa pomieścił się Wydział Finansowy, zwany obecnie Budżetowo - rachunkowym.

W latach następnych zachodziły już tylko niewielkie zmiany w rozlokowaniu biur.

W 1922 r. zlikwidowane Ministerstwo Sztuki jako Departament Sztuki znalazło pomieszczenie w nowozajętym lokalu rządowym przy ul. Nowogrodzkiej 21. Lokale w domu przy Al. Ujazdowskiej 20 Ministerstwo oddało na rzecz Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego. W 1925 r. na pomieszczenie rozrastającej się bibljoteki pedagogicznej Ministerstwa w związku z koniecznością uruchomienia czytelni dla urzędników i nauczycielstwa Ministerstwo W. R. i O. P. wynajęło nowy lokal przy ul. Foksal 18, wzamian za oddany do użytku właściciela lokal przy ul. Ordynackiej 15, najzupełniej nieodpowiedni na biura Wydziału Finansowego.

W 1926 r. zajmuje Ministerstwo szereg pokoi w jednem skrzydle Państwowej Szkoły Mierniczej przy ul. Hożej 74 i lokuje tam Departament Szkolnictwa Zawodowego, a w następnym zaraz roku (1927) również w szeregu pokoi tej samej szkoły rozmieszcza Departament Nauki i Szkół Wyższych. Zmiany te spowodowane zostały nowem przegrupowaniem biur z powodu oddania do użytku właściciela lokalu przy ul. Szopena 1.

Począwszy od 1927 r. aż do chwili przeniesienia się do nowego gmachu, liczba lokali zajmowanych pozostała niezmieniona; dokonały się tylko dwukrotnie przenosiny biur pewnych wydziałów.

Gdy na podstawie rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej o prawie prasowem (Dz. U. Rz. P., 1927, Nr. 45, poz. 398) Ministerstwo W. R. i O. P. przejęło na siebie rejestrację druków, na ten cel zajętych zostało, począwszy od 1 sierpnia 1927 r., kilka pokoi przy ul. Przemysłowej 25.

W ciągu okresu lat 1917—1930 biura Ministerstwa rozrzucone były w 15 punktach w mieście, a po ostatecznem prze-

prowadzeniu zmian i przesunięć, w chwili przenoszenia się do nowego gmachu w 1930 r., w ośmiu punktach miasta.

Po zajęciu nowego gmachu pozostały jeszcze poza wspólną siedzibą: Wydział Archiwów Państwowych w lokalu przy ul. Długiej 13, część oddziału bibljotek z Departamentu Nauki i Szkół Wyższych przy ul. Hożej 74, rejestracja druków przy ul. Przemysłowej 25 oraz organizujące się Muzeum Oświaty i Wychowania przy ul. Hożej 74.

W chwili przeprowadzania się zajętych było ogółem pokoi 203. Przeprowadzano biura Ministerstwa w okresie lat 1917—1930 pięćdziesiąt razy. Komorne opłacano w roku ostatnim za lokale zajmowane w wysokości 30.562 zł. 72 gr. kwartalnie (122.270 zł. 88 gr. rocznie).

Fakt nieposiadania własnego stałego lokalu, w którym koncentrowałyby się wszystkie agendy Ministerstwa, pociągał za sobą przeróżne niedogodności i niekorzyści dla toku urzędowania.

Wymienić tu należy przedewszystkiem stratę czasu, sił ludzkich i ludzkiej energji, gdy trzeba było zjeżdżać się dla wspólnego porozumienia się i rozważenia różnych zagadnień lub gdy trzeba było dla uzgodnienia przesyłać sprawy z jednego biura do drugiego, w innym punkcie miasta pomieszczonego. Niemały był też wydatek materjalny, połączony z rozwożeniem akt, przepisywaniem różnych listów, nawewnątrz przeznaczonych. Nie można nie wspomnieć o niebezpieczeństwach dla spoistości wewnętrznej i poczucia przynależności do jednego organizmu centralnej władzy naczelnej, o płynącej stąd skłonności wyodrębniania się departamentów, czy często nawet wydziałów, jako samodzielnych jednostek, samodzielnie działających w oderwaniu od innych departamentów i mogących wydawać sprzeczne nieraz decyzje w sprawach podobnych, czy takich samych, a zespolonych jedynie osobą Ministra. Następstwem tego lokalowego rozbicia było więc jakby istnienie niemal tylu centralnych urzędów oświatowych, w ilu kamienicach mieściły się części składowe Ministerstwa. Stąd płynęła też dezorjentacja wśród publiczności, która widziała niekiedy w poszczególnych

departamentach a nawet wydziałach naczelną władzę oświatową. Konsekwencją tego oczywistą były też często różne systemy biurowe, różne zasady urzędowania, organizacja całych kancelaryj przy poszczególnych departamentach, sekcjach, nawet wydziałach, wyłączne podporządkowanie sił kancelaryjnych w departamentach, czy wydziałach naczelnikom, czy dyrektorom departamentów, bez możności wymieniania ich i wglądania w ich pracę ze strony jakiegoś jednego organu nadzorującego. Departamenty, a nawet wydziały nie mogły znać nawzajem swego zakresu działania i dostatecznie interesować się tem, co wydział inny, czy departament czynił, jakie wydawał zarządzenia i t. p. Ten przymusowy niejako separatyzm departamentów uzewnętrzniał się nawet tem, że przy każdym istniał odrębny oddział finansowy, który załatwiał wszystkie sprawy kredytów i sprawy rachunkowe samodzielnie, li tylko w porozumieniu z szefem sekcji czy dyrektorem departamentu.

Nie można nakoniec pominąć milczeniem kwestji bodaj najważniejszej w tej ciężkiej sytuacji, t. j. warunków pracy urzędników, zarówno higjenicznych, będących zaprzeczeniem wszelkich ustalonych naukowo zasad higjeny, jak i prestiżowych. Dość wspomnieć, że szereg pokoi do pracy urzędników pozbawiony był światła, że w bardzo wielu pokojach światło elektryczne paliło się przez cały czas urzędowania, że w niejednym pokoju „gnieździło się" 3—4—5 urzędników, gdy wymiary przestrzenne dopuszczały co najwyżej dwóch, że urzędnicy wyżsi, mający odpowiedzialny zakres działania i swobodną decyzję, zmuszeni stąd przyjmować wiele stron prywatnych jako też urzędników niższych instancyj, nierzadko w tych wypadkach musieli omawiać sprawy na korytarzu lub w przedpokoju.

Niektórzy urzędnicy z braku pokoi urzędowali w kuchniach, w których piec kuchenny albo był usunięty, albo zakryty stanowił stół podręczny dla rozkładania akt.

Nie było poczekalni ani właściwych sal posiedzeń, w których możnaby wygodniej omówić zagadnienia i kwestje na porządku dziennym posiedzenia umieszczone.

Całość tworzyła obraz nad wyraz przykry i przynoszący ujmę wysokiemu urzędowi. Jedynie tylko wyrzeczenie się i samozaparcie pracowników oświatowych i bezbrzeżna ich ideowość oraz radość budowania podstaw administracji szkolnej i szkolnictwa mogły mimo wszystko, mimo znane złe warunki pracy i niszczenie sił fizycznych umożliwić im wykonanie wielkiej i ważkiej pracy, która w ogólnem ujęciu ukazała się dopiero naocznie w czasie wystawy poznańskiej w 1929 r.

Nie można twierdzić, jakoby Ministrowie W. R. i O. P. nie rozumieli konieczności wzniesienia gmachu odpowiedniego na pomieszczenie biur i godzili się z istniejącym stanem rzeczy. Przeciwnie, czynili, co tylko mogli. Szereg przeszkód nie pozwalał jednak doprowadzić rzeczy do szczęśliwego końca. To też starania i usilne zabiegi poszczególnych ministrów oraz odpowiedzialnych urzędników Ministerstwa mają swoją historję.

Pierwszy tę sprawę wysunął na światło dzienne prof. A. Ponikowski, który już w 1922 r., jako ówczesny „Prezydent Ministrów R. P.", w piśmie z dnia 13 lutego 1922 r. (Nr. 27. P. Nr. 2948 — akt Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 317/S. 22), skierowanem do Wiceministra W. R. i O. P., zawiadamia go, że „w budżecie na rok 1922 będzie wstawiona suma na ogłoszenie konkursu na projekt gmachu dla Ministerstwa Oświecenia". W związku z tem prosi go o „zarządzenie zebrania danych, potrzebnych dla ogłoszenia tego konkursu". Zaznacza też, że potrzebne będą dane, „dotyczące ogólnej powierzchni biur i liczby sal potrzebnych dla Ministerstwa". Lokal ma objąć wszystkie istniejące obecnie departamenty i wydziały wraz z Departamentem Sztuki, który właśnie w tym roku po zlikwidowaniu Ministerstwa Sztuki wszedł w skład Ministerstwa Oświaty. Wyjątek miał stanowić Departament Wyznań, który „według tendencyj, panujących w Sejmie, będzie przyłączony prawdopodobnie do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych". Prezydent Rady Ministrów powiada dalej: „Sądzę, że byłoby może wskazane pomieścić w projektowanym gmachu także Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego oraz salę odczytową". Wiceminister ma powołać „nieliczną komisję z przedstawicieli różnych dzia-

łów prac Ministerstwa, któraby się zajęła zbieraniem materjałów potrzebnych dla ogłoszenia konkursu i opracowaniem ich".

Ówczesny Wiceminister T. Łopuszański projektował, by i Wydział Archiwów Państwowych pominąć, a w miejsce sali odczytowej pomieścić „Komisję Pedagogiczną", „centralę dydaktyczną" oraz „stałe muzeum dydaktyki" (notatka własnoręczna na akcie Wiceministra Łopuszańskiego).

Dzięki inicjatywie Prezydenta Rady Ministrów prace Ministerstwa idą wówczas w dwóch kierunkach: 1) pozyskania odpowiedniego placu, 2) zbierania materjałów, potrzebnych do ogłoszenia konkursu. Wobec konieczności przystąpienia do prac przygotowawczych budowy gmachu Ministerstwo W. R. i O. P. zwraca się do Ministerstwa Robót Publicznych już 17 marca 1922 r. z prośbą o przyznanie odpowiedniego placu w Warszawie, a zarazem odrazu zauważa, że „plac, stanowiący część ogrodu sejmowego od strony nowoprojektowanej arterji, wskazany Ministerstwu przez Sekcję regulacji st. m. Warszawy, nadawałby się w zupełności pod budowę" (akt Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 565/S. 22).

Równocześnie w myśl pisma Prezydenta Rady Ministrów zażądał Sekretarjat Generalny Ministerstwa W. R. i O. P. w okólniku z dnia 28 lutego 1922 r., skierowanym do departamentów (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 424/22 S.), nadesłania potrzebnych danych, zgodnie z decyzją Wiceministra, z uwzględnieniem lokali dla Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, a dodatkowo Wydział Budownictwa Szkolnego zażądał w piśmie z dnia 7 marca 1922 r. (Nr. 414. B.) takich szczegółów, jak: 1) nazwy departamentów, wydziałów oraz przewidywanej liczby zatrudnionych w nich urzędników, 2) wyszczególnienia pokojów z wymienieniem ich przeznaczenia oraz przewidywanej ilości i charakteru służbowego osób, dla których normalnie pokoje te mają służyć; ponadto szczegóły, jak: sąsiedztwo poszczególnych wydziałów i pomieszczeń urzędników oraz jakie pokoje mają być bezpośrednio z sobą połączone drzwiami.

Sprawa w ten sposób szczęśliwie wszczęta posuwała się

bardzo wolno nazewnątrz Ministerstwa. Wprawdzie na posiedzeniu w Ministerstwie Robót Publicznych w dniu 4 kwietnia 1922 r. postanowiono z sumy 25 miljonów marek, przeznaczonych na potrzeby budowlane Ministerstwa W. R. i O. P., zużyć 1.000.000 marek na konkurs na gmach Ministerstwa (protokół przesłany przez Min. Robót Publ. z dnia 5 kwietnia 1922 r. — akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 711/B.), jednak aż do początków września 1922 r. sprawa nie ruszyła z miejsca. Trzechkrotne pisemne (27. VII, 8. VIII, 19. VIII) interwencje w Ministerstwie Robót Publ. z podkreśleniem grozy położenia, wywołanej spadkiem waluty („skutkiem braku postanowień co do ruszenia sprawy projektów z miejsca przeznaczone na poszczególne cele budowlane fundusze skutkiem spadku waluty automatycznie topnieją i wkrótce okażą się tak znikome, że za nie wogóle żadnej pracy wykonać nie będzie można" — akt Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 8 sierpnia 1922 r., Nr. 1261/B.), żądanie zwołania konferencji celem „omówienia zasadniczych warunków programu i ustalenia sposobu postępowania, aby sprawa szkiców mogła być jeszcze w bieżącym roku definitywnie załatwiona", pozostawały bez echa.

Wreszcie w dniu 1 września 1922 r. odbyło się posiedzenie w Ministerstwie Robót Publ. „w sprawie wyboru placu i ogłoszenia konkursu na budowę gmachu Ministerstwa W. R. i O. P." (protokół przy akcie Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1499/B.), na którem z pośród pięciu placów, uznanych za odpowiednie, postanowiono wybrać plac na tyłach gmachu sejmowego na skarpie od strony ulicy Rozbrat. Uchwalono, „aby Ministerstwo Robót Publ. rozwinęło akcję przez zwrócenie się do P. Marszałka Sejmu w celu pozyskania terenów na tyłach Sejmu w krótkiej drodze, ogrodzenie placu i stworzenie dojazdu od ulicy Górnej w celu niekrępowania ruchu związanego z życiem Sejmu i podjęcia zakupu i zwózki materjałów; nadto, aby wystąpiło pisemnie o objęcie w posiadanie placu z tytułu przysługujących mu praw i przekazało Ministerstwu W. R. i O. P." Ponadto na tem posiedzeniu zobowiązano Ministerstwo W. R. i O. P. do opracowania na podstawie zebranych materjałów

programu szczegółowego, któryby uwzględniał ilość pomieszczeń i ich kwadraturę, podział na departamenty i wydziały. Program ten poprawiłoby Ministerstwo Robót Publ. zgodnie z obowiązującemi ustawami i przepisami, a potem miałby być ogłoszony konkurs. W zależności od planu konkursu ustalony będzie dalszy bieg sprawy.

W konsekwencji takiej uchwały Minister Robót Publicznych zwrócił się do Marszałka Sejmu dnia 19 września 1922 r. (akt Ministerstwa Robót Publ., Nr. IX. 3637) z prośbą „o wyrażenie zgody odnośnie wydzielenia potrzebnej części terenu, z której obecnie Sejm przy ulicy Wiejskiej korzysta". Zdaniem Ministra Robót Publ., ten właśnie teren na tyłach obecnego gmachu sejmowego „nadaje się najlepiej pod budowę gmachu Ministerstwa W. R. i O. P." Minister zapewnia, że prowadzenie budowy nie będzie przeszkadzało czynnościom Sejmu, bo dojazd będzie przeprowadzony od ulicy Górnej. Wreszcie zaznacza, że „budowa gmachów państwowych na obecnym terenie Sejmu jest przewidziana w opracowanym planie regulacji miasta".

Współcześnie Wydział Budownictwa Szkolnego Ministerstwa W. R. i O. P. dnia 3 października 1922 r. (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1549/B.) przedstawił Wiceministrowi W. R. i O. P. do zatwierdzenia program budowlany gmachu Ministerstwa W. R. i O. P., który miał posłużyć za materjał do ogłoszenia konkursu wstępnego na szkice gmachu, a w piśmie z dnia 28 grudnia 1922 r. przypomniał tę sprawę dla ostatecznego zdecydowania przez Wiceministra (akt 1982/B.). Wydział Budownictwa zwrócił się w piśmie z tej samej daty również do Kierownika Ministerstwa W. R. i O. P. z przedstawieniem, że sprawa terenu pod budowę gmachu Ministerstwa, poruszona przez Ministerstwo Robót Publicznych, utknęła w kancelarji sejmowej, że zatem osobiste poparcie tej sprawy u Marszałka Sejmu jest konieczne, aby mogła być w pożądanym kierunku załatwiona.

Program budowy gmachu Ministerstwa W. R. i O. P., opracowany przez Wydział Budownictwa Szkolnego w październiku

1922 r. na podstawie postulatów departamentów, a zatwierdzony ostatecznie przez Wiceministra w dniu 26 kwietnia 1923 r. po wprowadzeniu przez niego pewnych zmian, uwzględniał zarówno ówczesną organizację Ministerstwa, jako też jego rozwój.

Według słów programu, gmach winien „posiadać charakter monumentalny, odpowiadający powadze mieszczącej się w nim instytucji państwowej, oraz zadowalniać wszelkie nowoczesne wymagania, dotyczące budowli użyteczności publicznej".

Program przewidywał: 1) Biura Ministra i Podsekretarza Stanu, składające się każde z dwóch pokoi (po 36 m^2), pokoje sekretarzy (po 24 m^2), dwie poczekalnie (po 36 m^2), salę konferencyjną (90 m^2), pozatem pomieszczenia dla Wydziału Prezydjalnego (189 m^2), Prawnego (115 m^2): razem 354 m^2; 2) Departament Szkolnictwa Powszechnego, obejmujący pięć wydziałów (razem 788 m^2); 3) Departament Szkolnictwa Średniego z trzema wydziałami, Komisją oceny książek, Komisją Pedagogiczną i referatem harcerstwa (razem 825 m^2); 4) Departament Szkolnictwa Zawodowego z sześciu wydziałami (razem 869 m^2); 5) Departament Nauki i Szkół Wyższych z trzema wydziałami (razem 765 m^2); 6) Departament Sztuki z trzema wydziałami, archiwum rysunkowo-graficznem, laboratorjum fotograficznem (razem 680 m^2). Ponadto program uwzględniał samodzielne wydziały: Finansowy (827 m^2), Higjeny Szkolnej (70 m^2), Oświaty Pozaszkolnej (195 m^2), Budownictwa Szkolnego (255 m^2).

Przewidziano też w programie lokale dla Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego (1.750 m^2); ponadto: mieszkania dla Ministra i Wiceministra (po 200 m^2), Kuratora (150 m^2), intendenta (125 m^2), stróża (50 m^2), portjerów (po 50 m^2), palacza (50 m^2), trzech woźnych (po 50 m^2), kilka pokoi gościnnych, ponadto 2—3 pokoje dla urzędników, lokal bibljoteki Ministerstwa (300 m^2), muzeum szkolne 10 sal (540 m^2), składy dla przechowywania przedmiotów sztuki w suterenach, pomieszczenia centralnego ogrzewania, składy materjałów opałowych, garaż na dwa samochody z magazynem benzyny i warsztatem reparacyjnym.

W całości powierzchnię użytkową obliczono na 10.800 m^2

(projektowana przez Wydział Budownictwa Szkolnego powierzchnia 12.000 m^2).

Kiedy tymczasem w sprawie przyznania parceli pod budowę gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. nie nadeszła jeszcze do końca grudnia 1922 r. żadna odpowiedź od Marszałka Sejmu, Minister Robót Publicznych (akt Ministerstwa W. R. i O. P., 199/S./23) spowodował zebranie się międzyministerjalnej konferencji w dniu 6 lutego 1923 r., na której omówiono kwestję regulacji i zabudowania terenu b. koszar litewskich między ul. Marszałkowską, Nowowiejską i Szucha. Chodziło o racjonalne zabudowanie przyszłej dzielnicy reprezentacyjnej, przewidzianej w ogólnym planie regulacyjnym m. st. Warszawy w tej właśnie okolicy. Między gmachami państwowemi, które tutaj zamierzano wznieść, przewidziany był przedewszystkiem gmach Centralnego Archiwum Państwowego, pod którego budowę jeszcze w maju 1920 r. wybrano pierwotnie plac na terenach Ogrodu Pomologicznego przy zbiegu ul. Hożej i Chałubińskiego (akt Wydziału Arch. Państw., Nr. 907/A/20; pismo Min. Robót Publ. z dnia 31 maja 1920 r., Nr. 1945/20). Dla gmachu Centralnego Archiwum plany już były gotowe w ciągu 1921 r. uzyskane drogą konkursu i kredyt otwarty przez Ministerstwo Skarbu w wysokości 300 miljonów marek. Jednakowoż plac ten Podsekretarz Stanu Ministerstwa W. R. i O. P. decyzją swą z dnia 15 lutego 1922 r. (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1482/22/D. III) przeznaczył pod budowę Państwowej Szkoły Budownictwa, a tak Centralne Archiwum Państwowe straciło swój plac. Stąd w 1923 r. nanowo wszczęto sprawę przyznania placu pod budowę Centralnego Archiwum Państwowego właśnie na terenie b. koszar litewskich.

Ministerstwo Spraw Wojskowych oparło się jednak pierwotnie odstępowaniu jakiegokolwiek terenu innym resortom, chcąc całość zatrzymać dla swych celów (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 199/S/23), mimo iż reprezentanci Ministerstwa W. R. i O. P. podnosili, wśród innych argumentów, konieczność budowania gmachu Archiwum Państwowego ze względu na wielkie zbiory archiwalne już posiadane i mające przy-

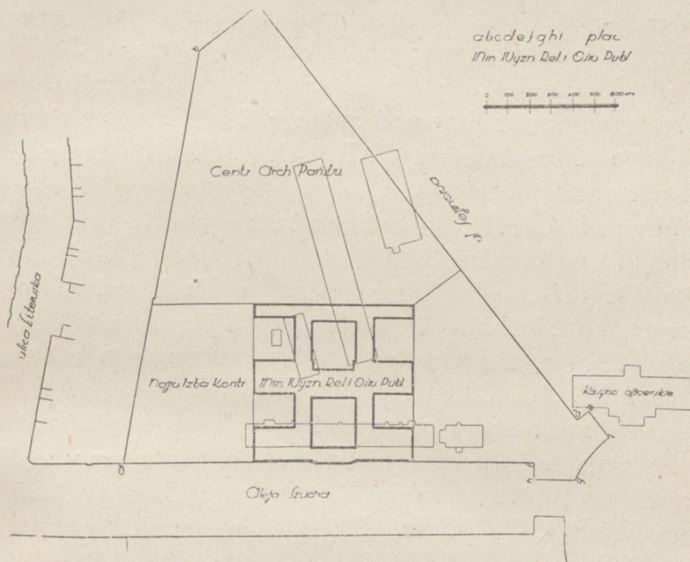
być z Rosji, na które brak było pomieszczenia. Wreszcie jednak ówczesny Minister Spraw Wojskowych, Generał Sosnkowski, zgodził się na odstąpienie części tych terenów na potrzeby urzędów cywilnych, między innemi Centralnego Archiwum, wzamian za ekwiwalent w postaci innych placów.

Ministerstwo W. R. i O. P. proponowało plac na Mokotowie (kredyty wtedy na ten cel przewidziane były w wysokości jednego miljarda marek). Na tę zamianę zgodził się ostatecznie dopiero Minister Spraw Wojskowych Generał Szeptycki w czerwcu 1923 r. (akt Wydz. Arch. Państw., Nr. 2261/A/23 — Min. Spraw Wojsk., Nr. 7054/23 V. Wydz. IV), żądając wzamian placu o powierzchni 75.000 m² pod budowę Wyższej Szkoły Wojennej („na wydzielenie placu z terytorjum b. koszar litewskich przy ul. Nowowiejskiej Okręgowej Dyrekcji Robót Publicznych pod budowę archiwum państwowego zgadzam się...“). W ten sposób centralne archiwum ponownie uzyskało plac nowy pod budowę swego gmachu.

Ponieważ tymczasem Marszałek Sejmu odmówił ostatecznie wydzielenia części terenu, przylegającego do Sejmu, pod budowę gmachu Ministerstwa W. R. i O. P., sprawa placu na ten cel znowu stała się otwarta. Wówczas Ministerstwo Robót Publicznych w sprawie wyboru innego placu zwołało nową konferencję w połowie maja 1923 r. (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1377/S/23). Ministerstwo W. R. i O. P. zaproponowało teraz na pierwszem miejscu teren po b. koszarach litewskich obok projektowanego gmachu dla Centralnego Archiwum Państwowego, a na drugiem teren za Instytutem Głuchoniemych i Ociemniałych (protokół posiedzenia przy akcie Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1701/S/23).

Odtąd tereny pod obydwa gmachy przy Alei Szucha są przedmiotem usilnych zabiegów Ministerstwa W. R. i O. P., aż wreszcie w sierpniu 1923 r. (2. VIII. 1923 r. — akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 988/B) Generał Szeptycki, ówczesny Minister Spraw Wojskowych, na podstawie wyników wspólnej konferencji Ministerstwa Spraw Wojskowych i Oświaty (4 lipca 1923 r.) zgodził się „na stopniowe oddanie terenu za b. kosza-

rami litewskiemi pod warunkiem, że Ministerstwo Spraw Wojskowych otrzyma 40.000 m^2 na Mokotowie oraz że teren pod budowę Wyższej Szkoły Wojennej oddzielony będzie ulicą od terenów przydzielonych Uniwersytetowi Warszawskiemu", a w piśmie z dnia 31 sierpnia 1923 r. Minister Spraw Wojskowych do Ministerstwa Robót Publicznych wyraźnie oznaczył



Czworoboki nakreślone grubszemi linjami przedstawiają plan dzisiejszego budynku Ministerstwa W. R. i O. P., nakreślone linjami cieńszemi — dawne objekty wojskowe.

termin oddania na 1924 r.: „część placu po b. koszarach litewskich przy ul. Nowowiejskiej... zostanie przekazana Ministerstwu Robót Publicznych w roku przyszłym 1924" (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1174/B).

Ministerstwo Robót Publicznych pod naciskiem Ministerstwa Oświaty, które było zaniepokojone tem pismem, zwróciło się z żądaniem do Ministerstwa Spraw Wojskowych o „wydanie potrzebnych zarządzeń, by władze wojskowe niezwłocznie

oddały do dyspozycji Okręgowej Dyrekcji Robót Publicznych dla m. st. Warszawy tereny projektowane pod budowę Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Archiwum Państwowego..." (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1170/B/23). Chodziło bowiem o wyzyskanie kredytu w budżecie przewidzianego na rok 1923 w wysokości 36.944 zł.

W związku z tem dnia 20 września 1923 r. odbyła się konferencja w Ministerstwie Robót Publicznych w sprawie wydzielenia gruntów w Mokotowie pod budowę gmachów dla Wyższej Szkoły Wojennej, aby w ten sposób co prędzej uzyskać od wojska tereny potrzebne pod budowę Centralnego Archiwum Państwowego i Ministerstwa W. R. i O. P. Ministerstwo Robót Publicznych przeznaczyło plac o powierzchni 40.000 m^2 pod budowę Wyższej Szkoły Wojennej od strony ul. Batorego oraz drugi plac o powierzchni 57.000 m^2 pod budowę Wojskowego Instytutu Geograficznego. Wzamian za to Ministerstwo Spraw Wojskowych zobowiązało się oddać część terenu natychmiast, a resztę w 1924 r. nie później niż 1 września tego roku (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 2785/S/23).

W następstwie tego porozumienia dnia 4 października 1923 r. na gruncie b. koszar litewskich dokonało się urzędowe przekazanie gruntu na potrzeby Ministerstwa Oświaty (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1335/B/23, a protokół przy akcie Nr. 1411/B/23).

W konsekwencji tego faktu Ministerstwo W. R. i O. P. zaproponowało (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 2756/S/23) utworzenie i zwołanie prowizorycznego komitetu budowy gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. oraz komitetu budowy gmachu Archiwum Państwowego (skład komitetu pierwszego: pp. Łopuszański i Mączeński, zastępcy: pp. Dawidowski i Eychhorn; drugiego: pp. Paczkowski i Mączeński, zastępcy: pp. Łopaciński i Eychhorn). Komitety te aż do podziału terenów miały pracować wspólnie.

Równocześnie Ministerstwo W. R. i O. P. domagało się od Ministerstwa Robót Publicznych (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1334/B/23 z dnia 12 października 1923 r.), aby poleciło

Dyrekcji Okręgowej Robót Publicznych m. st. Warszawy przystąpić do prac wstępnych celem przygotowania projektu gmachu drogą konkursu, gdyż i plac już odebrany i kredyt na prace wstępne uruchomiony, oraz zwołać pierwszą konferencję. Ponadto Ministerstwo W. R. i O. P. wystąpiło do Sekcji Regulacji Miasta o sporządzenie planu sytuacyjnego z uwzględnieniem arteryj komunikacyjnych (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1362/B/23 z dnia 3 października 1923 r.).

Okręgowa Dyrekcja Robót Publicznych istotnie zwołała posiedzenie obydwóch komisyj na dzień 18 października 1923 r., na którem ustalono, że plac w głębi terenu przeznaczony będzie na Centralne Archiwum, a plac czołowy od Alei Ujazdowskiej, Szucha i przyszłej Sejmowej — na gmach Ministerstwa W. R. i O. P. (sprawozdanie dr. Łopacińskiego, złożone kierownikowi Wydziału Arch. Państw. z dnia 19 października 1923 r.).

Wydział Archiwów Państwowych, uważając sprawę za najzupełniej załatwioną, spowodował, że prof. Przybylski, który poprzednio uzyskał pierwszą nagrodę konkursową za projekt budowy gmachu Centralnego Archiwum, obecnie otrzymał polecenie opracowania nowego projektu gmachu Archiwum, przystosowanego do nowego placu, i rozplanowania całego terenu pod gmach Ministerstwa W. R. i O. P. i Archiwum. Projekt nowy był gotowy w grudniu 1923 r.

Tymczasem ogólne położenie finansowe Państwa spowodowało, że w pracach nastąpiła przerwa z końcem listopada 1923 r. Skutkiem bowiem krytycznego stanu finansowego Państwa ówczesny Minister W. R. i O. P. St. Grabski w piśmie skierowanem do Ministra Robót Publicznych zażądał wstrzymania wszelkiej akcji „w kierunku przygotowania projektu gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. na terenach b. koszar litewskich w Warszawie". Kredyt zaś w wysokości 36.944 złotych, przeznaczony na przygotowanie projektu gmachu, musiał być użyty na inne cele (27 listopada 1923 r. — akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 1649/B).

Niezależnie od wstrzymania prac, ponieważ teren został przekazany Ministerstwu W. R. i O. P., Minister W. R. i O. P.

wyznaczył wizytatora szkół Adama Borszewskiego jako sprawującego zarząd placem i budynkami (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 638/S/24 z dnia 28 lutego 1924 r.).

Rok 1924 był rokiem zupełnej prawie stagnacji. Odbywały się tylko wewnątrz Ministerstwa konferencje porozumiewawcze celem omówienia sprawy szkicowego opracowania projektu gmachu Ministerstwa według przygotowanego programu (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 3038/S/24). Również i państwowe władze budowlane (Min. Robót Publ. i Okr. Dyr. Robót Publ. m. st. Warszawy) porozumiewały się między sobą co do rozplanowania terenu, przeznaczonego pod budowę gmachów Ministerstwa W. R. i O. P. i Archiwum Centralnego. Zwłaszcza Ministerstwo Robót Publicznych oczekiwało szkicowego rozwiązania prof. Przybylskiego, na podstawie którego dopiero miano przystąpić do konkursu na architektoniczne rozwiązanie całości (akt Ministerstwa Robót Publ., IX/2/742; IX/A/1031).

Żadnej innej realnej roboty nie można było właściwie prowadzić w 1924 r. z tego powodu, że skutkiem przeprowadzanej wówczas sanacji Skarbu Państwa nie uwzględniono żadnych kredytów inwestycyjnych na nowe budowle i preliminowany kredyt skreślono.

Sprawa budowy gmachu stała się znowu aktualna, gdy do preliminarza budżetowego na 1925 r. za zgodą Ministerstwa Skarbu wstawiono 500.000 zł. Ministerstwo Robót Publicznych w październiku 1924 r. oznajmiło, że chce „w dniach najbliższych zająć się ustaleniem placu pod budowę oraz rozpocząć wstępne prace".

W lutym 1925 r. Ministerstwo W. R. i O. P. przesłało Ministerstwu Robót Publicznych szkice gmachu, sporządzone przez Wydział Budownictwa Szkolnego do rozpatrzenia i ewentualnego zatwierdzenia. Uwzględniono też w szkicach lokale dla Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Całość miała mieć, według tych szkiców, powierzchnię użytkową 12.198 m^2 (akt Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 179/OB/25).

Tymczasem Ministerstwo Spraw Wojskowych, które w 1923 r. zobowiązało się oddać cały teren pod budowę gmachów Mini-

sterstwa W. R. i O. P. w dwóch terminach, nie mogło dopełnić swego zobowiązania w ciągu 1924 r. Ponieważ zaś w każdym razie konieczne było przeprowadzenie prac wstępnych na terenie (wytyczenie nowej ulicy, zdjęcie planów i pomiarów niwelacyjnych terenu, dokładne wiercenia próbne, ogrodzenie terenu), przeto w pierwszych miesiącach 1925 r. Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się do Ministerstwa Spraw Wojskowych w sprawie oddania reszty terenu (akt Ministerstwa W. R. i O. P.. Nr. 180/B/25).

Równocześnie Minister W. R. i O. P., nie otrzymując żadnej decyzji w sprawie rozpatrzenia szkiców gmachu, ponaglił w marcu 1925 r. Ministerstwo Robót Publicznych w tej sprawie (akt Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 23 marca 1925 r., Nr. 294/OB/25).

Ministerstwo Robót Publicznych, po rozpatrzeniu otrzymanych szkiców i usunięciu pewnych wątpliwości w związku z terenowemi objekcjami, które wymagały studjów celem skoordynowania zabudowy placu z planem regulacyjnym miasta, przystąpiło do czynności wstępnych i powołania komitetu budowy, przyczem, ze względu na konieczność szybkiego wykorzystania kredytów i przyśpieszenia całej akcji, objawiło skłonność „pominięcia drogi konkursu na uzyskanie projektu, a natomiast powierzenia opracowania projektu szczegółowego autorowi szkicu, uznanego przez Ministerstwo W. R. i O. P. za najbardziej odpowiadający jego potrzebom". Gdy komitet budowy ukonstytuuje się, jemu przekaże Ministerstwo szkice i program, które, zdaniem Ministerstwa Robót Publicznych, są za obszerne. Ze swej strony do komitetu proponowało Ministerstwo Robót Publicznych inżyniera-architekta Stefana Tomorowicza (akt Ministerstwa Robót Publ., IX/A 385, z dnia 22 marca 1925 r.).

Ministerstwo W. R. i O. P., uważając jednak, że nie należy łączyć sprawy zatwierdzenia szkiców ze sprawą komitetu budowy gmachu, a w ten sposób przewlekać całość, stanęło na stanowisku, że spóźnioną rzeczą jest zdobywanie projektu drogą konkursu, gdy tyle upłynęło już czasu na samem odkładaniu całej sprawy (akt Min. W. R. i O. P., Nr. 2308/25/O. Prez.

z dnia 31 marca 1925 r.). Wkrótce Ministerstwo W. R. i O. P. zaproponowało utworzenie komitetu budowy, obdarzonego większemi pełnomocnictwami niźli komitety normalne, aby mógł intensywniej i produktywniej pracować, zastrzegając sobie odpowiedni wpływ na budowę (na prace przygotowawcze i wykonanie w naturze). Według propozycji Ministerstwa W. R. i O. P. w skład komitetu miało wejść trzech reprezentantów Ministerstwa W. R. i O. P., jeden Ministerstwa Robót Publicznych oraz kierownik budowy, na którego Ministerstwo przeznaczyło Naczelnika Wydziału Budownictwa w Ministerstwie W. R. i O. P. (akt Min. W. R. i O. P. z dnia 9 kwietnia 1925 r., Nr. 2560/25. O. Prez.). Ministerstwo Robót Publicznych zgodziło się na utworzenie „komitetu budowy gmachu Ministerstwa W. R. i O. P." w składzie proponowanym przez Ministerstwo W. R. i O. P. (Dyr. Dep. dr. Karol Dawidowski, jako przewodniczący, Dyr. Dep. Jan Skotnicki, Radca Min. Franciszek Eychhorn, z Okr. Dyr. Robót Publ. inż. Tadeusz Szanior, ewentualnie jako zastępca inż. Józef Seredyński, kierownik budowy architekt Zdzisław Mączeński (akt Min. Rob. Publ. z dnia 16 kwietnia 1925 r., Nr. IX/A/848).

Tymczasem Ministerstwo Spraw Wojskowych, pomne swych zobowiązań, danych w 1923 r. i przynaglane przez Ministerstwo W. R. i O. P., oświadczyło urzędowo, że „nie będzie stawiać przeszkód do zwolnienia terenu b. koszar litewskich, na którym projektuje się budowę gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. i archiwum państwowego w chwili, kiedy ten teren będzie potrzebny do budowy" (pismo Min. Spr. Wojsk. z dnia 10 kwietnia 1925 r., L. 5289/25/Bud.). W związku z tem Ministerstwo Spraw Wojskowych zaproponowało zwołanie komisji celem ustalenia na miejscu ostatecznych granic terenu, który ma być oddany Ministerstwu W. R. i O. P., wytknięcia linji regulacyjnej oraz określenia terminu oddania placu. Zarazem Ministerstwo Spraw Wojskowych zastrzegło sobie zatrzymanie „do pewnego czasu" do swej dyspozycji placu wzdłuż Alei Szucha, na którym stoją budynki zajęte przez rodziny oficerskie, którym w żaden sposób nie można wyznaczyć innych pomieszczeń.

Komisja, zaproszona przez Okręgową Dyrekcję Robót Publicznych na dzień 4 maja 1925 r., zebrała się w Wydziale Budownictwa Ministerstwa Spraw Wojskowych. Na tej konferencji reprezentanci Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Robót Publicznych zaprojektowali dzień 1 lipca 1925 r. jako datę rozpoczęcia robót ziemnych na terenie już przekazanym i na terenie, który miał być w 1924 r. oddany, a zajęty był przez budynki, zamieszkałe przez rodziny oficerskie. Ponieważ jednak umieszczenie tych rodzin w innym domu było wówczas niemożliwe, bo i Ministerstwo Robót Publicznych i Spraw Wojskowych nie rozporządzało wolnemi lokalami, Ministerstwo W. R. i O. P. oraz Robót Publicznych zgodziło się na tej części terenu opóźnić roboty ziemne nawet o dwa miesiące, by umożliwić Ministerstwu Spraw Wojskowych dłuższe korzystanie z tych mieszkań (protokół przy akcie Min. W. R. i O. P. z dnia 7 maja 1925 r., Nr. 532/OB).

Ponieważ jednak chodziło o definitywne ustalenie terminów zwolnienia przez Ministerstwo Spraw Wojskowych terenów pod budowę gmachów Ministerstwa W. R. i O. P. i Centralnego Archiwum Państwowego, Ministerstwo Robót Publicznych zwołało międzyministerjalną komisję na posiedzenie na dzień 14 maja 1925 r. w gmachu Ministerstwa Robót Publicznych (akt Min. Robót Publ. z dnia 7 maja 1925 r., Nr. IX/Z/1076/25). Na tem posiedzeniu delegat Ministerstwa Spraw Wojskowych zapewnił, że Ministerstwo Spraw Wojskowych dołoży wszelkich starań, aby część terenu mogła być oddana do 1 lipca 1925 r., część do 1 września 1925 r., a część do 1 stycznia 1926 r., a to ze względu na rodziny oficerskie, które zajmują domy na tym terenie wzniesione i wcześniej nie mogą być przeniesione do mieszkań dla nich przeznaczonych w domach na Żoliborzu oraz ze względu na stajnie zajęte przez konie (protokół przy akcie Min. Robót Publ. z dnia 15 maja 1925 r., Nr. IX/Z/1293).

Ponieważ Ministerstwu W. R. i O. P. zależało bardzo na jak najprędszem uzyskaniu terenu pod budowę gmachu Ministerstwa i Archiwum Państwowego i dlatego naciskało na Ministerstwo Spraw Wojskowych, Ministerstwo to (pismo z dnia

24 czerwca 1925 r., L. 446/25/Bud.) wyraziło zgodę na oddanie potrzebnych placów „w myśl poprzednio zaciągniętych zobowiązań". Ponieważ jednak chodziło o 15 rodzin oficerskich, dla których odpowiednich lokali Ministerstwo Spraw Wojskowych nie miało, ani też nie miało środków finansowych na urządzenie lokali zastępczych w miejsce budynków, które muszą być zaraz opróżnione, Ministerstwo Spraw Wojskowych, nie chcąc pozostawić bez dachu tych rodzin po opróżnieniu przez nie lokali dotąd zajmowanych, zażądało z kredytów Ministerstwa W. R. i O. P. 80.000 zł. na zabezpieczenie mieszkań dla wysiedlonych rodzin.

Ministerstwo W. R. i O. P., pragnąc doprowadzić do uzyskania przyznanego terenu, zdecydowało się na wysiłek finansowy i zaproponowało ze swej strony wypłacenie 40.000 zł. ze swego budżetu na zakwaterowanie rodzin oficerskich, zamieszkałych w domach przy Alei Szucha pod warunkiem, że cały teren, przeznaczony dla Ministerstwa, oddany mu będzie w faktyczne posiadanie najpóźniej 1 sierpnia 1925 r. (akt Min. W. R. i O. P. z dnia 26 czerwca 1925 r., Nr. 809/OB/25).

Ministerstwo Spraw Wojskowych nie zgodziło się na proponowaną przez Ministerstwo W. R. i O. P. sumę 40.000 zł., jako na „bezwzględnie niewystarczającą", lecz zażądało całej sumy 80.000 zł., „gdyż w przeciwnym razie przekazanie placu byłoby niemożliwe" (akt Min. Spr. Wojsk. z dnia 16 lipca 1925 r., L. 2335/25 Bud. Wojsk. IV. B.).

To swe stanowisko podkreśliło Ministerstwo Spraw Wojskowych ponownie w piśmie z dnia 17 sierpnia 1925 r. (L. 3656/25 Bud. Wojsk. IV. B.), stwierdzając, że „postulat ten stanowi niezbędne minimum", bez którego terenów, o które chodzi, nie może odstąpić Ministerstwu W. R. i O. P.

Również oświadczyło Ministerstwo Spraw Wojskowych, że do czasu wynalezienia odpowiednich mieszkań dla oficerów, zamieszkałych w budynkach na terenie przeznaczonym pod budowę, nie może wydać zarządzeń definitywnego przekazania tego terenu Ministerstwu W. R. i O. P. W ten sposób sprawa uzyskania terenu została odsunięta na czas nieokreślony.

Wobec tego Minister W. R. i O. P. cofnął swą propozycję, dotyczącą wypłaty 40.000 zł. i zawiadomił Ministerstwo Spraw Wojskowych, że stosownie do dawniejszych umów Ministerstwo W. R. i O. P. będzie oczekiwało oddania terenu w dniu 1 stycznia 1926 r. (akt Min. W. R. i O. P., Nr. 931/OB).

Tymczasem równolegle z zabiegami o definitywne uzyskanie placu pod budowę gmachu Ministerstwa i Archiwum Państwowego toczyła się akcja o zatwierdzenie planów budowy.

Komitet budowy gmachu Ministerstwa W. R. i O. P., zatwierdzony przez Ministra Robót Publicznych (16 kwietnia 1925 r.), rozpoczął swoją działalność pod przewodnictwem Dyrektora Departamentu w Ministerstwie W. R. i O. P. dr. Karola Dawidowskiego i odbył dziewięć posiedzeń do końca grudnia 1925 r. (po raz pierwszy zebrał się w dniu 24 kwietnia 1925 r.). Między innemi rozpatrzył i zaakceptował szkice wstępne, kwalifikując je do zatwierdzenia przez Ministerstwo Robót Publicznych, zdecydował polecenie firmie Rychłowski—Wehr wykonania robót pomocniczych, związanych z badaniem terenu, zdecydował obłożenie cokołu granitem, a użycie piaskowca na elementy zdobnicze; rozpatrzył projekt gmachu i zdecydował przedstawić go do zatwierdzenia Ministerstwu Robót Publicznych (protokół Nr. 4 z dnia 15 września 1925 r. w aktach Ministerstwa W. R. i O. P.). Komitet, po zatwierdzeniu projektu przez Ministerstwo Robót Publicznych, postanowił zwrócić się do Ministerstwa Robót Publicznych „z prośbą o ogłoszenie przetargu zamkniętego na wykonanie budowy gmachu z racji koniecznego pośpiechu i konieczności wyzyskania rozporządzalnego kredytu". Postanowił wezwać firmy solidne do konkurencji (Horn, Rupniewicz, Martens i Daab, Holc, Roth). Komitet przyjął do wiadomości kosztorys budowy i zgodził się na wystąpienie do Ministerstwa Robót Publicznych o zarządzenie opracowania planów wykonawczych. Omówił też komitet instalację gazową, centralne ogrzewanie, kanalizację, oświetlenie elektryczne, wentylację, dźwigi, zegary elektryczne, sygnalizację telefoniczną i dzwonkową.

Wstępny szkicowy projekt gmachu Ministerstwa W. R.

i O. P. został zatwierdzony przez Ministerstwo Robót Publicznych w maju 1925 r. (akt Min. Robót Publ. z dnia 12 maja 1925 r., Nr. IX/A/973) z pewnemi warunkami. Zawarta została specjalna umowa z Naczelnikiem Wydziału w Ministerstwie W. R. i O. P., Zdzisławem Mączeńskiem, jako kierownikiem budowy, „na wykonanie prac i czynności architektonicznych przy budowie gmachu Ministerstwa" (akt Min. Robót Publ. z dnia 22 czerwca 1925 r., Nr. IX/A/1292). Ostatecznie zatwierdzono szkice w lipcu (akt Min. Robót Publ. z dnia 17 lipca 1925 r., Nr. IX/A/1492), a we wrześniu 1925 r. Ministerstwo W. R. i O. P. przesłało Ministerstwu Robót Publicznych projekt gmachu wraz z obliczeniami statycznemi, „opracowany zgodnie z uprzednio przez Ministerstwo Robót Publicznych zatwierdzonemi szkicami", z prośbą o szybkie rozpatrzenie i zatwierdzenie (akt Min. W. R. i O. P. z dnia 15 września 1925 r., Nr. 1180/OB/25). Projekt został zatwierdzony dnia 22 września 1925 r. (akt Min. Robót Publ. z dnia 22 września 1925 r., Nr. VIII/A/1260), o czem Ministerstwo Robót Publicznych zawiadomiło Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dnia 25 września 1925 r., L. IX/A/2372. Egzemplarze projektu budowy gmachu, zatwierdzone przez Ministerstwo Robót Publicznych, wraz z obliczeniami statycznemi zostały przekazane Okręgowej Dyrekcji Robót Publicznych m. st. Warszawy (akt Min. Robót Publicznych z dnia 6 października 1925 r., Nr. IX/A/2525 i z dnia 5 grudnia 1925 r., Nr. IX/A/3112).

Dyrekcja Okręgowa Robót Publicznych m. st. Warszawy przesłała w grudniu 1925 r. kosztorys budowy gmachu, sprawdzony przez Dyrekcję, na sumę 5.193.574 zł. 60 gr. z wnioskiem na zatwierdzenie (akt Dyr. Okr. R. P. z dnia 18 grudnia 1925 r., Nr. 5900/25).

Już miała być upoważniona Dyrekcja Okręgowa Robót Publicznych do ogłoszenia „przetargu zamkniętego" na wykonanie budowy, gdy tymczasem otrzymała zawiadomienie z Ministerstwa Robót Publicznych z dnia 9 lutego 1926 r. (Nr. IX/A/2495), że „wobec braku kredytu na budowę sprawa przetargu jest przedwczesna, wskutek czego należy wstrzymać wszelkie za-

rządzenia". A kiedy Ministerstwo W. R. i O. P. w listopadzie 1925 r. zwróciło się do Ministerstwa Robót Publicznych (akt Min. W. R. i O. P., Nr. 1434/OB/25) w kwestji zarządzenia opracowania planów wykonawczych, otrzymało z tego Ministerstwa odpowiedź, że „z powodu braku kredytów na budowę w budżecie 1926 r. jest zmuszone zaniechać dalszego opracowania projektu" (akt Min. Robót Publ. z dnia 19 lutego 1926 r., Nr. IX/A/2869).

W 1926 r. sprawa budowy gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. zawisnęła w powietrzu także z powodu stanowiska, jakie Ministerstwo Spraw Wojskowych zajęło w stosunku do kwestji oddania placu pod budowę.

Ponieważ Ministerstwo Spraw Wojskowych nie dotrzymało terminów ustalonych, a nadto powstała możność wyzyskania przez roboty publiczne do pewnego stopnia kredytów na zatrudnienie bezrobotnych, ponieważ także jeden z budynków zajętych przez Ministerstwo Spraw Wojskowych na placu budowy, oddany Ministerstwu W. R. i O. P. jeszcze w 1923 r., po opróżnieniu miał być przerobiony na garaż, a wreszcie dla Ministerstwa W. R. i O. P. przyznana została znaczna partja granitów z rozbiórki cerkwi na placu Saskim i bezzwłocznie ją trzeba było gdzieś złożyć, Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się do Ministerstwa Spraw Wojskowych (akt Min. W. R. i O. P., O. Prez. Nr. 3591/26) z prośbą o „odwrotne wskazanie miejsca na terenie przekazanym Ministerstwu już w dniu 4 października 1923 r., na które granity mogłyby być natychmiast przewiezione". Równocześnie Ministerstwo W. R. i O. P. „wobec możliwości przystąpienia w niedalekiej przyszłości do budowy gmachów Ministerstwa i Archiwów" prosiło „o oznaczenie ostatecznego terminu przekazania przyznanych Ministerstwu terenów i wydanie stosownych w tym względzie zarządzeń (akt Min. W. R. i O. P. z dnia 25 maja 1926 r., Nr. O. Prez. 3591/26).

Ministerstwo Spraw Wojskowych oświadczyło na to Ministerstwu W. R. i O. P., że „sprawa oddania terenu wobec trudności dyslokacyjnych, mieszkaniowych i budowlanych nie może być obecnie przez Ministerstwo Spraw Wojskowych uważana

za aktualną. Pozatem jest przewidziane rozszerzenie pomieszczeń Ministerstwa Spraw Wojskowych czy to na mieszkania dla oficerów, czy też na inne cele związane bezpośrednio ze służbą w Ministerstwie. Zę względów tych Ministerstwo Spraw Wojskowych nie może wydać zarządzeń przekazania terenów, przewidzianych pod budowę gmachów Ministerstwa W. R. i O. P. i archiwum państwowego" (akt Min. Spraw Wojsk. z dnia 23 czerwca 1926 r., Nr. 6148/5/26). Na składanie materjałów budowlanych na terenie przy Alei Szucha Ministerstwo Spraw Wojskowych również się nie zgodziło.

W ten sposób sprawa budowy gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. i Archiwum Centralnego znalazła się znowu w niebezpieczeństwie odwleczenia na czas dłuższy. Wszelkie starania, tak długie pertraktacje, roboty przygotowawcze, koszta włożone w opracowanie planów, badanie gruntu i t. p. miały być stracone.

W tak niebezpiecznej chwili wystąpiły energicznie zgodnie obydwa Ministerstwa: Robót Publicznych oraz W. R. i O. P.

Minister Robót Publicznych w piśmie z dnia 21 lipca 1926, Nr. IX/Z/1843, przedstawiwszy w krótkości historję zabiegów o teren pod budowę gmachu, zaczynając od 1923 r., zwraca uwagę Ministerstwa Spraw Wojskowych, że „ze względów regulacyjnych dopuszczalna jest zabudowa omawianego terenu wyłącznie według zatwierdzonego uzgodnionego z miastem projektu, przewidującego wzniesienie na nim gmachów Ministerstwa W. R. i O. P. i Archiwum Centralnego, wznoszenie zaś jakichkolwiek innych budowli niezgodne byłoby z zamierzeniami państwowemi i z ogólnym planem regulacji". Ponadto Minister Robót Publicznych podkreślił fakt, że „opracowanie planów budowy, dostosowanych do tego terenu, pociągnęły za sobą już bardzo znaczne koszty, które w razie czynienia przez Ministerstwo Spraw Wojskowych trudności w zrealizowaniu budowy musiałyby narazić Skarb Państwa na straty związane z nowemi robotami przygotowawczemi". Z tych względów Minister Robót Publicznych prosił o zarządzenie nieczynienia przez organa Ministerstwa Spraw Wojskowych innych planów zabudowy tego

terenu oraz przeszkód w rozpoczęciu przez Ministerstwo W. R. i O. P. zamierzonych budowli".

W tym samym czasie Minister W. R. i O. P. wystąpił do Ministra Spraw Wojskowych w dniu 28 lipca 1926 r. (akt Min. W. R. i O. P., Nr. O. Prez. 6361/26) z pismem, w którem, dokładnie kreśląc przebieg wszystkich starań Ministerstwa W. R. i O. P. o teren pod budowę, prosił o „jak najrychlejsze przekazanie terenu pod budowę gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. i archiwów".

Ministerstwo Spraw Wojskowych jednak nie uwzględniło ani przedstawienia Ministra Robót Publicznych, ani też Ministra W. R. i O. P.

W piśmie do Ministerstwa Robót Publicznych (z dnia 12 sierpnia 1926 r., L. 8814/5/26) podkreśliło „istotną potrzebę zachowania we władaniu wojskowości terenów", o które chodziło, i oświadczyło „gotowość zrezygnowania z terenu na Mokotowie na korzyść Ministerstwa W. R. i O. P. pod budowę gmachów Ministerstwa W. R. i O. P. i archiwum państwowego". Ministerstwu W. R. i O. P. zaś oświadczyło Ministerstwo Spraw Wojskowych (pismo z dnia 30 września 1926 r., Nr. 10770/5/26), że terenu oddać nie może oraz wyjaśniło, że c o f a p r z y r z e c z e n i a w s z e l k i e w s p r a w i e o d d a n i a t e r e n u.

Wobec takich oświadczeń sprawa uzyskania terenu przyrzeczonego oraz budowy gmachu zdawała się być przesądzona na niekorzyść Ministerstwa W. R. i O. P.

Stało się jednak inaczej.

Ówczesny Kierownik Ministerstwa W. R. i O. P. a zarazem Wicepremjer prof. dr. Kazimierz Bartel ujął sprawę w swe energiczne ręce i, zapoznawszy się dokładnie ze stanem tej kwestji (8 października 1926 r., notatka Min. W. R. i O. P., L. OB. 912/26), której rozstrzygnięcie wlokło się od 1923 r., uzyskał zmianę decyzji dzięki swej osobistej interwencji u Premjera i Ministra Spraw Wojskowych Marszałka J. Piłsudskiego.

(D. c. n.)

Dr. M. Pollak.

REFORMA PLANU NAUCZANIA W JEDNEJ ZE SZKÓŁ ŚREDNICH [1]

Punkt wyjścia. Punktem wyjścia naszych usiłowań było szukanie reformy, usuwającej przedewszystkiem zło, którego każdy dzień trwania wydaje się niepowetowaną szkodą i krzywdą. Tem złem jest fakt, że w szkole średniej uczeń ma dziennie 3—5 rozmaitych przedmiotów naukowych (poza przedmiotami artystycznej natury lub ćwiczeniami ciała), ponieważ zaś popołudniu musi jeszcze przygotować na drugi dzień przeciętnie dwa nowe przedmioty naukowe poza temi, które już tego dnia rano były w szkole, więc w jednym dniu zajmuje się 4—7 przedmiotami naukowemi. Ten fakt może być wytłumaczony historycznie, niemniej dla oczu, które potrafią oderwać się od tradycji i spojrzeć bezpośrednio, przedstawia się jako rzecz szkodliwa dla zdrowia fizycznego i moralnego młodzieży, a zarazem jako główny powód niezadawalających rezultatów nauki.

Drugą sprawą, która przy szukaniu drogi poważnie zaważyła, było dążenie, by reforma mogła być ogólnie przyjęta, aby miała dane, by stać się powszechną.

Nowy plan nauczania. Kierując się wyżej podanemi motywami, Gimnazjum Społeczne w Łodzi wypracowało nowy plan nauczania, który opiera się na następujących podstawach:

Zachowując zakres wiedzy, objęty programem państwowym, organizuje się poszczególne przedmioty nauki w ten sposób, że

1) skupiają się i dominują w pewnych półroczach i latach,

---

[1] Reformę tę wprowadza stopniowo z roku na rok Rada Pedagogiczna Społecznego Polskiego Gimnazjum w Łodzi pod kierunkiem dyr. B. Ameisena. Plan wykonano do kl. V-ej włącznie.

Artykuł niniejszy był poprzednio drukowany w streszczeniu w „polskim numerze" czasopisma „The New Era" (Styczeń, 1930).

tworząc przedmioty główne. Na jeden rok czy półrocze nie przypada nigdy więcej, niż dwa przedmioty główne. Tak więc tworzą się półrocza (lub lata) historji i jęz. polskiego, fizyki i jęz. polskiego i t. p. Nie bywają przedmiotami głównemi te, które z natury swej nietyle wymagają skupionej większej ilości czasu, ile nieprzerywanej ciągłości,

2) we wszystkich latach nauki na każdy dzień przypadają tylko dwa przedmioty naukowe,

3) wykształcenie ogólne kończy się na klasie V, a od klasy VI zaczyna się podział na wydziały, połączony z pewną rzeczywistą już specjalizacją.

Do przeprowadzenia reformy posłużyło, obok środków już wyżej wspomnianych, wprowadzenie lekcyj podwójnych (dwóch po 45 minut), a to przedewszystkiem dla przedmiotów głównych, robót ręcznych, prac w warsztacie, w ogrodzie i t. p.

W gimnazjum humanistycznem jedną z ważnych zmian, umożliwiających przeprowadzenie niniejszego planu, jest przeniesienie nauki jęz. łacińskiego do klasy VI, VII i VIII, mianowicie do wydziału humanistycznego, albowiem uważamy ją za bardzo ważny przedmiot humanistycznego, jednakże nie ogólnego wykształcenia. Na wydziale humanistycznym jest przedmiotem głównym i wyposażona jest w ilość czasu prawie niemniejszą od tej, jaka istnieje na wydziałach humanistycznych gimnazjów państwowych, mimo że skupiona jest w mniejszej ilości lat nauki.

Przykład planu.

Klasa IV. Rok 1929/30.

Półrocze I. Przedmiot główny: historja.

Poniedz.	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
Historja	Geografja	Niemiecki	Historja	Godz. uczniów i wychowawcy	Polski
Historja	Geografja	Niemiecki	Historja	Niemiecki	Polski
Ćw. cielesne	Matematyka	Ćw. cielesne	Ćw. cielesne	Niemiecki	Religja
Polski	Matematyka	Matematyka	Geografja	Historja	Warsztaty
Polski	Religja	Matematyka	Geografja	Historja	Warsztaty

Uwaga. Godzina uczniów i wychowawcy, wprowadzona we wszystkich klasach reformowanych w czasie obowiązkowej nauki szkolnej, jest

poświęcona naradom uczniów z wychowawcą i daje możność swobodnego wypowiadania się w sprawach związanych z życiem szkolnem.

Półrocze II. Przedmiot główny: fizyka (11 godz. tygodniowo).

Poniedz.	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
Fizyka	Fizyka	Niemiecki	Polski	Godz. uczniów i wychowawcy	Polski
Fizyka	Fizyka	Niemiecki	Polski	Niemiecki	Polski
Ćw. cielesne	Matematyka	Ćw. cielesne	Ćw. cielesne	Niemiecki	Religja
Polski	Matematyka	Matematyka	Fizyka	Warszt. fizycz.	Fizyka
Polski	Religja	Matematyka	Fizyka	Warszt. fizycz.	Warszt. fiz.
					Warszt. fiz.

Ilość przedmiotów naukowych (intelektualnych).

Gimnazjum humanistyczne. W jednem półroczu

klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
plan państwowy .	5	6	6	7	7	6	7	7
plan niniejszy . .	4	5	4	4—5	4	6	6	6

Gimnazjum matematyczno-przyrodnicze. W roku szkolnym

klasy	VI	VII	VIII
plan państwowy	6	6	7
plan niniejszy	5	5	5

Ilość przedmiotów naukowych w dniu szkolnym:

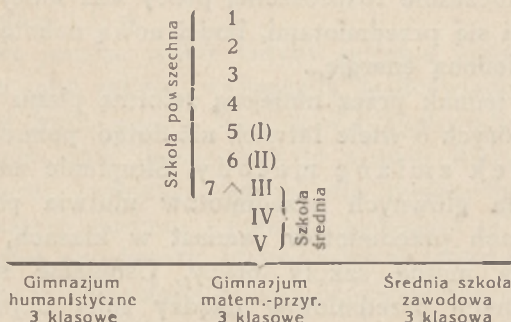
plan państwowy (przeciętnie) . . 4
plan niniejszy 2

w dniu ucznia:

(to znaczy, ilość przedmiotów, do których uczeń musi się dziennie „nastawiać", mając rano naukę i ucząc się popołudniu na drugi dzień jeszcze niektórych nowych przedmiotów)

plan państwowy . . . . 4—7
plan niniejszy . . . . 2—4

Organizacja szkolnictwa. Nasz plan bierze za podstawę następującą organizację szkolnictwa:



Cyfry w nawiasach oznaczają te klasy szkoły średniej, które w przyszłości mają być zniesione, ustępując miejsca szkole powszechnej.

Według planu niniejszego uczeń *bezpośrednio* z VI oddziału szkoły powszechnej przechodzi do III klasy szkoły średniej.

Plan niniejszy organizacji szkolnej wprowadza dwa nowe kroki w kierunku *jednolitości szkolnictwa*:

1) wyodrębnia w gimnazjum pod względem programowym trzy klasy (III, IV, V) i poświęca je w zupełności ogólnemu wykształceniu (odsuwa zaś podział na wydział humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy do klasy VI); umożliwia to znacznie silniejszą łączność ze szkołą powszechną; ułatwia przyszłą selekcję uczniów;

2) stawia na równym poziomie pod względem ogólnego wykształcenia zawodową szkołę średnią i gimnazja, przez co umożliwia przejście z każdej z tych szkół do odpowiedniej uczelni wyższej. Zmiana ta podniosłaby znacznie poziom moralny szkoły zawodowej średniej i ugruntowałaby jej znaczenie w opinji społeczeństwa.

Zmiany metodyczne. Reforma niniejsza nie jest reformą metody nauczania, tylko reformą organizacji pracy szkolnej. Nawet bez jakiejkolwiek zmiany metody stanowi ona,

zdaniem naszem, niezmiernie ważny krok naprzód w higjenie szkolnej, usuwa ucisk nerwowy, płynący z przeciążającej, a równocześnie rozproszonej pracy nad kalejdoskopowo zmieniającemi się przedmiotami, budzi nową ochotę do pracy, wyzwala stłumioną energję...

Ponadto jednak przez niniejszą reformę planu tworzą się ramy, w których o wiele łatwiej, niż dotąd, pomieścić można jakąkolwiek zmianę metody. Skupienie znacznej ilości czasu dla głównych przedmiotów ułatwia prowadzenie nauki w salach przedmiotów zamiast w klasach, umożliwia wprowadzenie metod szkoły pracy. Usunięcie stałej konkurencji licznych przedmiotów między sobą czyni możliwe wprowadzenie rozmaitych zmian metodycznych, zmierzających ku wzmożeniu aktywności ucznia...

Jeżeli weźmiemy np. pod uwagę system daltoński, jasnem jest, że o wiele łatwiej go wprowadzić (wobec skarg, że nieraz przy wszystkich swych zaletach wymaga zbytnich wysiłków ze strony nauczycieli i uczniów), jeżeli w półroczu są cztery przedmioty naukowe, niż jeśli ich jest sześć.

Pewne zmiany metodyczne przy niniejszej organizacji pracy napraszają się jakby same przez się i zostały też u nas wprowadzone. Plan nauczania szkoły naszej możnaby nazwać koncentracyjnym. W konsekwencji nasuwała się koncentracja wokół przedmiotów głównych, współdziałanie nauczycieli w tym kierunku lub też łączenie pokrewnych przedmiotów w ręku jednego nauczyciela. Wzmożenie aktywności uczniów przez o wiele łatwiejsze budzenie zainteresowania, a zarazem wzrost bezinteresownej pracy ochotniczej (co wszystko stwierdzone jest dla nas przez czteroletnie doświadczenie) prowadziły do zniesienia stopni w toku nauki.

W związku z tem wszystkiem stwierdzić można wzrost zaufania uczniów do nauczycieli, zwiększoną prawdomówność i szczerość nawet w razie popełnienia karygodnego uczynku...

Nie stoją w bezpośrednim związku z reformą, a jednak przez nią łatwiej dały się u nas wprowadzić poszczególne zmiany metodyczne, jak związanie przyrodoznawstwa z pracą

w ogrodzie, prace zbiorowe polskie metodą Scharrelmanna, intuicyjna metoda nauczania języka obcego na stopniu niższym, warsztaty i t. p.

Nakoniec jeszcze jedno. Gdyby reforma niniejsza rozszerzyła się na inne szkoły, wzbogaciła w doświadczenie i wyżłobiła sobie drogi, wydaje się rzeczą prawdopodobną, że możnaby uczynić krok dalszy w tym samym kierunku. Jeżeli dzisiaj ważnym krokiem naprzód dla powszechnej reformy nauczania jest to skromne i napozór formalnie tylko reformujące hasło: dwa przedmioty intelektualne w jednym dniu szkolnym, to może w przyszłości płodne będzie w obfite następstwa hasło w rodzaju takiego, jak: dwa do trzech przedmiotów nauki w tygodniu nauki szkolnej...

Hugo Kaufman.

ORGANIZACJA WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO WE WŁOSZECH

Zagadnienie wychowania obywatelskiego w państwie, które przeszło tak głęboką rewolucję, jak Włochy, obejmuje właściwie całą niemal dziedzinę polityki wewnętrznej; trzeba przecież przeprowadzić zmiany w ustroju i umocnić w psychice starszego i młodego pokolenia zdobycze rewolucji. Takie jednak ujęcie sprawy, w całej rozpiętości, wymagałoby pokaźnej rozmiarami książki, bowiem ośmioletnie rządy faszyzmu zmieniły do gruntu ten cały społeczny świat instytucyj, praw, dogmatów i t. d., wśród którego rozwija się psychika jednostki. Trzeba więc temat znacznie ograniczyć. Przedewszystkiem nie będziemy tu mówić ani o ideologji faszyzmu, ani o reformach, które rządy faszystowskie przeprowadziły w różnych dziedzinach życia [1]; powtóre, nie będziemy omawiać tej pracy nad wychowaniem obywatelskiem, której przedmiotem są ludzie starsi; ograniczymy się wyłącznie do kwestji wychowania młodzieży; potrzecie — zwrócimy uwagę bardziej na drogi i treść wychowania, a mniej na spoistość i wartość moralną faszystowskiej ideologji wychowawczej. Specjalne bowiem analizowanie tej drugiej sprawy wydaje się dziś jeszcze trochę przedwczesne: w ogromnem morzu faszystowskiej literatury są książki bardzo różnych tendencyj i wartości, rząd zaś włoski dopiero obecnie przystępuje do zmonopolizowania literatury podręcznikowej w swych rękach (w bieżącym roku państwowe podręczniki otrzymuje szkoła elementarna) i do roz-

---

[1] O pierwszej sprawie m. in. informuje B. Suchodolski, Dzisiejsza ideologja faszyzmu, Pamiętnik Warszawski, 1929, IV; o drugiej Nr. 100—1 Przeglądu Współczesnego, poświęcony całkowicie faszyzmowi.

toczenia opieki nad literaturą dla młodzieży. Gdy się to stanie, zyskamy źródłowe i miarodajne materjały dla dokładnej analizy wartości „faszyzmu wychowawczego". Dziś można go charakteryzować w dość ogólnych tylko rysach.

Dwie są drogi faszystowskiego wychowania: szkolna i pozaszkolna — ta druga jest starsza. Organizacja szkolna jest bowiem zawsze oporna i dość trudno nagiąć ją do pilnych potrzeb politycznych; organizacje pozaszkolne są bardziej plastyczne. Powtóre, wprowadzenie faszyzmu do szkoły zakłada istnienie takiej jego teorji, którąby można było wykładać i zmieścić w plany przedmiotów. Wiemy zaś, iż doktryna faszyzmu rozrastała się powoli, oraz że czyny i uczucia wyprzedzały myśl teoretyczną. Wreszcie w klasach szkoły, przeznaczonej dla wszystkich, znaleźć się mogło i może wielu przeciwników systemu faszystowskiego; organizowanie wychowania faszystowskiego na terenie szkoły nie było więc i z tego względu wskazane. Rząd wyzyskiwał zatem zrazu drogę oświaty pozaszkolnej, a nawet i dziś, gdy „faszystyzacja" szkolnictwa jest już bardzo daleko posunięta, główny ciężar wychowania młodych faszystów spoczywa na organizacjach pozaszkolnych, od których też dlatego zaczniemy.

A. Pozaszkolne wychowanie faszystowskie w ramach organizacji partyjnej.

Wychowanie to obejmuje w formie nieprzymusowej całe społeczeństwo. Od sześcioletnich dzieci począwszy i na ludziach dojrzałych skończywszy, każdy ma możność, stosownie do swego wieku i inteligencji, zapoznać się z teorją i polityką faszyzmu. Najwięcej troski poświęcono, oczywiście, wychowaniu młodzieży. Nietylko dlatego, że kierowano się tu ogólną zasadą, iż młodzież jest przyszłością narodu, ale również i dlatego, iż ustrój polityczny władz dzisiejszych związany jest konstytucyjnie z istnieniem partji faszystowskiej, która wobec tego musi wciąż odnawiać swe kadry, a ponieważ jedno z najmądrzejszych zarządzeń Mussoliniego zamknęło od 1927 r.

możność wstępu do partji ludziom starszym, przeto jedyna droga, by stać się faszystą, prowadzi poprzez szczeble organizacyj dzieci i młodzieży.

Zarządzenie powyższe, chroniące partję od napływu kandydatów mających na oku wyłącznie materjalne korzyści, zarządzenie czyniące z partji organizację ściśle ideową, zmusiło rząd do tem baczniejszego zajęcia się wychowaniem młodych faszystów. Jego prawne podstawy określa ustawa z dnia 3 kwietnia 1926 r. wraz z uzupełnieniami z dnia 9 stycznia 1927 r., stwarzająca instytucję nazwaną „Opera Nazionale Balilla per l'assistenza e l'educazione fisica e morale della gioventu". Organizacja narodowa „Balilla" jest, jak zwykle w państwie faszystowskiem, społeczna i państwowa zarazem; tak więc członkowie instytucji rekrutują się z pośród społeczeństwa: są to bądź członkowie honorowi, składający jednorazowo sumę nie mniejszą niż 10.000 lirów, bądź dożywotni, składający jednorazowo sumę 500 lirów, bądź czasowi, składający 60 lirów rocznie przez okres co najmniej pięcioletni. Członkami mogą się również stać instytucje i stowarzyszenia, o ile wpłacą podwójną składkę. Kieruje działalnością instytucji zarząd centralny, złożony z przewodniczącego, jego zastępcy oraz 23 członków, zarząd mianowany dekretem królewskim na wniosek premjera; część członków zarządu stanowią przedstawiciele ministerstw, milicji, federacyj sportowych i in. W każdej prowincji powstaje komitet prowincjonalny, złożony z przewodniczącego i 10 członków. W skład jego wchodzą: radca prefektury, nauczyciel szkół średnich, mianowany przez prefekta, oraz komendant milicji faszystowskiej, pozostałych 7 członków i przewodniczący są mianowani przez zarząd centralny, o ile możności z pośród członków prowincjonalnych Balilla. Wreszcie w podobny sposób zorganizowane są komitety komunalne.

Pomijając bliższe szczegóły organizacji całej instytucji opieki nad młodzieżą (dekret i ustawy szczegółowe mają 53 strony druku), przechodzimy do spraw bardziej nas interesujących. Instytucja prowadzi dwie organizacje młodzieży:

B a l i l l a — dla dzieci od lat 8 do 14, A v a n g u a r d a — dla młodzieży w wieku 14—18 lat. Zadaniem obu organizacyj jest „wychowanie fizyczne i moralne młodzieży, by stała się ona godną nowego życia Włoch". Organizacje te zawiązywane być mają w każdej gminie. Wstąpienie do nich nie wymaga żadnych formalności, prócz zezwolenia opieki domowej; jedynie dla kandydatów, którzy ukończyli 16 lat życia, wymagane jest świadectwo dobrego prowadzenia się. Członkowie Balilla i Avanguardy zorganizowani są na wzór wojskowy: s q u a d r a (hufiec) — składa się z 11 członków i dowódcy, m a n i p o l o — obejmuje trzy hufce, c e n t u r i a — trzy manipole, c o o r t e — trzy centurie, l e g i o n e — trzy kohorty. Zadaniem obu organizacyj jest: 1) umacniać w młodzieży poczucie dyscypliny i wychowania wojskowego, 2) dbać o przysposobienie wojskowe, 3) dbać o wykształcenie gimnastyczno-sportowe, 4) dbać o wychowanie duchowe i kulturalne, 5) dbać o wykształcenie zawodowe i techniczne, 6) dbać o wychowanie religijne. Cele powyższe zrealizowane są, zgodnie z różnym wiekiem młodzieży, inaczej w „Balilla", inaczej w „Awangardzie".

A w a n g a r d a. Dowódcami jednostek, począwszy od manipolo, są dowódcy milicji obrony narodowej, przyczem dowódcą manipolo jest dowódca hufca milicji, dowódcą centurji — dowódca manipolo milicji, dowódcą kohorty — dowódca centurji milicji i t. d. Cele zaś zrealizowane są w następujący sposób:

1. Dyscyplina polega na poważaniu i posłuszeństwie wobec zwierzchników; najniższym stopniem hierarchji jest dowódca hufca, wybierany przez samych awangardzistów; winien on być traktowany przez nich jak dobry przyjaciel, którego się naśladuje i którego rad się słucha. Wyżsi zwierzchnicy, członkowie milicji, mają być traktowani jako instruktorowie i wychowawcy. Wykroczenia przeciw dyscyplinie i dobremu obyczajowi są karane napomnieniem ustnem, pisemnem skierowanem do opieki domowej, zawieszeniem w prawach na 1—3 miesiące, a nawet usunięciem z organizacji. Członkowie noszą specjalne umundurowanie (na zbiórkach i podczas występów

publicznych), złożone z czarnej koszuli, zielonych spodni i czarnej czapki (fezu); obowiązani są też do oddawania honorów wojskowych. Nauczanie dokonywa się na zbiórkach wszystkich lub części awangardzistów danej gminy, miasta lub całej prowincji.

2. Przysposobienie wojskowe zorganizowane jest na podstawie współdziałania kierowników milicji faszystowskiej z młodzieżą: obejmuje ono, poza ćwiczeniami wojskowemi, również i organizację wycieczek i obozów. Poszczególne przepisy określają szczegółowiej obowiązki dowódców, począwszy od dowódcy legjonu, a skończywszy na dowódcy hufca. Dowódca centurji winien znać osobiście wszystkich członków, wiedzieć, gdzie mieszkają, do jakich szkół uczęszczają, w jakich warunkach żyją. Dopiero wówczas bowiem będzie się mógł opiekować nimi wszechstronnie.

3. Wykształcenie sportowo-gimnastyczne oparte jest zasadniczo na programach szkół średnich, które uzupełniono jednak w zakresie wycieczek, obozowisk, atletyki i t. d. Podstawą tych ćwiczeń ma być przekonanie, iż wychowanie fizyczne ma doniosły wpływ na kształcenie ducha i że dlatego pragniemy zdrowego i silnego ciała, by mieć zdrowego ducha. Szkoły wszystkich typów obowiązane są do udzielania awangardzistom swych boisk i urządzeń.

4. Wykształcenie duchowo-kulturalne jest ważnem polem pracy organizacyjnej młodzieży, skoro pragną one „przygotować sumienie i umysł faszystów jutrzejszych, t. j. tych, którzy będą stanowić przyszłą klasę rządzącą". Aby te cele osiągnąć, zakładane być mają szkoły przygotowania kulturalnego (scuole di preparazione culturale) i ośrodki badań i propagandy. W szkołach tych wykładana ma być doktryna faszyzmu w jej rozwoju logicznym i historycznym. Przewodniczący komitetu prowincjonalnego mianuje jednego z członków komitetu kierownikiem i opiekunem duchowego i kulturalnego wychowania młodzieży; kierownik ów dobiera sobie kilku współpracowników.

5. Wykształcenie zawodowo-techniczne zorganizowane jest

podobnie jak poprzednie: komitety prowincjonalne i komunalne winny, stosownie do potrzeb awangardzistów, starać się o zakładanie, ewentualnie wspomaganie szkół rzemiosł i sztuki stosowanej.

6. Kierownictwo wykształcenia religijnego powierzone jest księżom katolickim; na każdą kohortę (t. j. 324 ludzi) przypada jeden kapelan; podlegają oni duchownemu inspektorowi generalnemu, mianowanemu przez rząd. Kapelani są obowiązani do służby duszpasterskiej oraz do wykładów zasad moralności katolickiej, doktryny chrześcijańskiej, historji Kościoła oraz ewangelji.

B a l i l l a. Kierownikami oddziałów Balilla, z wyjątkiem hufca, są mianowani nauczyciele szkół elementarnych lub średnich, będący zarazem — co nie jest jednak konieczne — członkami milicji faszystowskiej. Kierownicy centuryj i manipoli mają zakres władzy i pracy podobny do odpowiednich stopni Awangardy. Art. 46 ustawy określa je jednak w tem miejscu dokładniej, zarządzając, by „kierownicy rozwijali działalność wychowawczą i nauczającą z wielkim taktem, pamiętając, iż mają do czynienia z dziećmi i że kształtowanie ich charakteru zależy w wielkim stopniu od przeżyć i doświadczenia młodych lat; kierownicy winni więc zapalać w sercach dzieci miłość ojczyzny, poczucie porządku, honoru i odpowiedzialności, uczucie miłości bliźniego i wogóle obudzać wszystkie uczucia altruizmu i szlachetności, tak, by dziecko wyrastało na dobrego ojca rodziny, dobrego obywatela i dobrego żołnierza". Działalność wychowawcza organizacji Balilla obejmuje te same dziedziny, co praca Awangardy, oczywiście na stopniu niższym (np. ćwiczenia wojskowe bez broni).

Omówione organizacje, Awangarda i Balilla, zrzeszają wyłącznie młodzież męską. Młodzież żeńska ma inne związki: są to Piccole e Giovani italiane. Piccole italiane obejmują dzieci od 6 do 13 lat, a Giovani italiane — od 13 do 18 lat. Organizacje te pozostają pod opieką żeńskich grup faszystowskich, zawiązanych wśród starszego społeczeństwa w celach

poprawy obyczajów, odrodzenia narodowego i społecznego, troski o zdrowie i siłę rasy i t. d. Program pracy organizacyj żeńskich zawiera następujące zadania: a) wychowanie fizyczne: gimnastyka metodyczna i rytmiczna, zabawy, ćwiczenia i swobodne przygotowanie do konkursów gimnastycznych, b) opieka sanitarna: ambulatorjum, kolonje, wizytacje mieszkań, c) wykształcenie patrjotyczne i kulturalne: bibljoteki, zwiedzanie muzeów i zbiorów, pogadanki niedzielne, pokazy kinematograficzne treści patrjotycznej i pouczającej, kółka dramatyczne, wycieczki, d) przygotowanie religijne, wykształcenie duchowe, udział we Mszy niedzielnej, praktyki religijne, e) działalność w rodzinie i poza nią: współudział we wszystkich dobroczynnych pracach kobiecych związków faszystowskich, szycie odzieży dla rodzin i dzieci ubogich, doroczna wystawa robót.

Zasady ideowe, będące podstawą pracy, określił ówczesny sekretarz partji faszystowskiej, A. Turati, w swem zarządzeniu następująco: „1) wypełniać obowiązki córki, siostry, uczennicy, przyjaciółki z dobrocią i pogodą nawet wówczas, gdy obowiązki są ciężkie, 2) służyć ojczyźnie, jako matce wszystkich Włochów, 3) kochać Wodza, któremu ojczyzna zawdzięcza wielkość i siłę, 4) przełożonych słuchać z radością, 5) mieć odwagę przeciwstawienia się temu, kto daje złe rady i szkodzi uczciwości, 6) wychowywać swe ciało, by mogło podołać trudom fizycznym, kształcić duszę, by nie lękała się cierpienia, 7) unikać głupiej próżności, ale kochać rzeczy piękne, 8) kochać pracę, która jest życiem i harmonją".

Omawiane wyżej związki męskie i żeńskie zrzeszają ogromne masy młodzieży (około 3 miljonów) i wychowują ją na wiernych faszystów. Organizacja narodowa Balilla zdołała w ciągu czterolecia swego istnienia pobudować tysiące domów wypoczynkowych w górach, wzdłuż wybrzeży Adrjatyku i morza Śródziemnego, mnóstwo boisk, stadjonów, wiele ambulatorjów. Co roku dziesiątki tysięcy młodych Włochów spędza jeden letni miesiąc wakacyjny, częściowo zupełnie bezpłatnie, nad morzem lub w górach, obozując lub mieszkając w pięknie

urządzonych domach. Nawet dzieci emigrantów sprowadzane są do kraju na koszt państwa, by przynajmniej przez miesiąc zżyły się z ojczyzną, w której nie mogą przebywać stale. Ambulatorja Balilli czuwają nad zdrowiem młodzieży, otaczają ją opieką lekarską. Wszystkie zapisane dzieci ubezpieczone są od nieszczęśliwych wypadków.

Kształcenie intelektualne, które według ustawy ma miejsce we wszystkich tych organizacjach, przybiera, oczywiście, najróżnorodniejsze formy, zależnie od siedziby organizacji i jej kierowników. Dziesiątki i setki książek i broszur uczą o tem, kim był i kim jest Mussolini, o tem, co uczynił i co zamierza uczynić, o tem, co to jest faszyzm i do czego dąży[1]. Z tej ogromnej literatury wybieramy jedną książkę, aby ją bliżej, jako przykład, omówić. Jest nią najcharakterystyczniejsza z popularnych książek nauczających o faszyzmie, wydana przez państwową księgarnię Littorio, poprzedzona przedmową ówczesnego generalnego sekretarza partji, A. Turatiego, książka zatytułowana „La dottrina fascista ad uso delle scuole e del popolo" (str. 63). Dyskretnie ukryty autor jej, Berlutti, ułożył materjał, dotyczący doktryny faszyzmu, w pytania i odpowiedzi, stwarzając interesujący typ katechizmu społeczno-ideowego.

Rozdział pierwszy obejmuje zagadnienie, „jak faszyzm uratował Italję" (il fascismo salvezza della patria). Ciekawy młodzieniec zapytuje zrazu o to, w jaki sposób powstał faszyzm i otrzymuje odpowiedź, iż tkwił on w duszy narodu, jako wola życia i protest przeciw powojennemu rozkładowi, i że B. Mussolini nadał mu formę organizacyjną. Na pytanie, czy faszyzm jest partją, znajdujemy odpowiedź twierdzącą, z zastrzeżeniem jednak, iż faszyzm tem się różni od zwykłych partyj politycznych, iż posiada swoistą koncepcję życia i pragnie ją wpoić w naród. Jakaż to koncepcja? — zapytuje nasz

---

[1] Młodzież Balilli i Awangardy otrzymuje stale „Bolletino dell' opera Nazionale Balilla", czasopismo „Il Balilla" oraz gazetę, założoną przez Mussoliniego, a redagowaną obecnie przez jego brata, „Il Popolo d'Italia".

adept — otrzymując w odpowiedzi następujące określenie: „żyć odważnie i nie lękać się niebezpieczeństw; odczuwać pogardę dla życia wygodnego i miękkiego, być zawsze gotowym do czynów odważnych, zarówno w życiu jednostkowem, jak w zbiorowem, kochać prawdę, nienawidzieć kłamstwa, kochać otwartą szczerość, potępiać wszelki podstęp; odczuwać zawsze dumę z tego, że się jest Włochem; pracować wytrwale; poważać autorytet". W tym duchu ma się dokonać przebudowa państwa, a ostatecznym celem tej pracy jest osiągnięcie potęgi Italji w każdej dziedzinie, począwszy od materji, a skończywszy na duchu. „Zadaniem naszego wieku jest wytworzyć tę wielkość, pamiętając, iż wiek miniony spełnił zadanie zjednoczenia Włoch".

Drugi rozdział książki określa, jak służyć należy faszystowskiej idei. Wstępujący w szranki tej służby zapytuje więc: kto jest dzielnym faszystą? Odpowiada mu się na to tak: „nie jest wiernym rycerzem faszyzmu ten, kto ceni więcej własne dobro, niż dobro ojczyzny. Dobrym faszystą jest zaś ten, kto żyje i pracuje jak żołnierz i kto w urzędzie, fabryce, w polu czuje się żołnierzem jednej wielkiej armji. Winien znać dyscyplinę i czuć ją w duszy, wiedząc, iż prawdziwa, mądra i święta dyscyplina polega na posłuszeństwie w rzeczach przykrych, na poświęceniu". A jeżeli kto nie chce uznać takiej dyscypliny? — pyta uczeń. Ten będzie do tego zmuszony — brzmi odpowiedź. A czyż przywódcy podlegają dyscyplinie? — dopytuje się, cokolwiek zaniepokojony, młodzieniec. Oczywiście, bo tylko posłuszeństwo i uczucie pokornej, surowej dumy z posłuszeństwa dają prawo do późniejszego rozkazywania. Posłuszeństwo zaś wodzowi Mussoliniemu nie powinno mieć granic. Wysłuchawszy tej nauki, uczeń stawia nowe pytanie: jak powinno się traktować nie-faszystów? A mistrz odpowiada: „obywateli niezapisanych do partji, ale uczciwych, pracowitych i karnych trzeba poważać, ale tych, którzy starają się szkodzić faszyzmowi, trzeba zwalczać nieubłaganie". Czy z pomocą gwałtu? — „Jeśliby zaszła potrzeba, to tak; dziś jednak faszyzm jest silny, nic mu nie grozi, to też i gwałt nie jest po-

trzebny. Nawet jednak gdyby kiedy zaszła potrzeba, to poszczególna jednostka niema prawa decydować o użyciu gwałtu; w żadnym też razie walka nie może stracić pierwiastków rycerskich i szlachetnych, nie może nigdy być kierowana korzyścią, lecz zawsze sprawą". Ale czyż gwałt jest moralnym środkiem? — zapytuje uczeń. „Jeśli jest bolesną koniecznością — odpowiada mistrz — jest środkiem moralnym, a nawet bardziej moralnym, niż kompromis i układy. Zawsze jednak potępiać trzeba gwałty drobne, złośliwe, niecelowe, będące raczej zemstą osobistą, niż obroną narodu, a w szczególności potępiać napady w dziesięciu na jednego". Uczeń uspokojony tą odpowiedzią, że faszyzm nie jest synonimem gwałtu, wraca do spraw poruszonych na początku rozdziału i pyta: jak należy ćwiczyć własną wolę? Nauczyciel tłumaczy mu, iż ćwiczyć ją trzeba w trudzie codziennym, ciężkim i bolesnym, a nie w słowach „evviva" i „alalà", a przykazania faszysty są następujące: „kochaj pracę, będącą źródłem dumy dla jednostki i źródłem harmonji w narodzie; niech ofiarna wiara zwycięża zawsze egoistyczne racje korzyści, przebiegłości i jednostkowości; pamiętaj, iż każde zło i każdy chaos są opóźnieniem w rozwoju dzieła Stwórcy; pamiętaj, iż każdy czyn fałszywy jest krzywdą dla tych, którzy walczyli w wojnie i rewolucji".

Rozdział trzeci katechizmu zawiera wykład pojęcia narodu. Naród jest jednością moralną, fizyczną i gospodarczą, zorganizowaną w faszystowskiem państwie. Jaki jest stosunek faszyzmu do przeszłości ojczyzny? — zapytuje uczeń. „Przeszłość — otrzymuje odpowiedź — nie jest dla faszyzmu źródłem biernej chwały, trzeba bowiem być godnym dawnej wielkości i nie wolno na niej pasożytować; nie jest prawdą powiedzenie: jesteśmy wielcy, bo byliśmy wielcy". A co nas wiąże z narodem? — „Wiąże nas dusza nasza, osobowość, której się wyrzec nie możemy, choćbyśmy chcieli, i wiąże również korzyść nasza, bo bogactwo i dobro narodu jest zarazem i naszem dobrem". Czego wymaga od nas naród? — pyta młodzieniec. — „Wymaga wypełniania obowiązku". — Jakiż to obowiązek? — „Obowiązek syna wobec matki. Na-

ród trzeba kochać namiętnie i wytrwale; czcić go w każdym czynie; wierzyć w jego przyszłość, nie wątpić i zwalczać w innych zwątpienie; służyć mu wiernie, nie prosząc i nie oczekując nagród, pracować z radosną dumą, iż mu się służy; bronić go wewnątrz i nazewnątrz przed wrogiem; wybaczać wszystko współbraciom, prócz grzechów wobec ojczyzny; przyczyniać się do prac rządu". Następnie uczeń dopytuje się o ustrój państwa, a w szczególności o monarchję; mistrz wyjaśnia, iż jest ona „świętym, pełnym chwały, tradycyjnym, tysiącletnim symbolem ojczyzny. Faszyzm nie obalił jej, gdyż reprezentuje ona historyczną ciągłość narodu i pełni funkcję nieogarnionej doniosłości". Ciekawe odpowiedzi wywołuje zagadnienie Kościoła: „Kościół dlatego jest uważany za jedną z podstaw społeczeństwa narodowego — wyjaśnia nauczyciel — ponieważ religja jest świętem dobrem narodów, a Kościół jest jej najwyższym stróżem. Faszyzm przyznaje Kościołowi tę najwyższą zwierzchność, powszechność, wolność w dziedzinie religijnej, wielką siłę moralną w świecie i dlatego faszyzm nakazuje w życiu publicznem poszanowanie Kościoła. Ma on zaś dla faszyzmu znaczenie specjalne przez to, iż tradycja łacińska i cesarska Rzymu reprezentowana jest też i w katolicyzmie, będącym ideą uniwersalną, której siedzibą jest Rzym". Na pytanie zaś, czy faszyzm może nie być religijnym, otrzymujemy odpowiedź przeczącą: „Faszyzm nie jest ateistyczny; jest armją wierzących. Tylko religja umożliwia realizację wielkich ideałów ludzkich. Nauka, szukając niestrudzenie rozwiązania zagadki życia, nie daje jednak pełnego wyjaśnienia, pozostaje zawsze jakiś obszar tajemniczy i jakieś drzwi zamknięte, na których tylko jedno słowo może być napisane: Bóg". Dalsze pytania tego rozdziału dotyczą wojska, milicji oraz partji faszystowskiej. Zadanie tej ostatniej określa rozmawiający z uczniem mistrz następująco: „Partja ma przeprowadzić „faszystyzację" narodu od podstaw aż do szczytu oraz przygotować klasę ludzi zdolnych objąć kierownictwo instytucyj państwowych".

Część czwarta katechizmu dotyczy państwa. Na pytanie

ucznia o faszystowską teorję państwa odpowiada nauczyciel w następujący sposób: „Państwo jest najwyższym autorytetem, podporządkowującym działalność i interesy jednostek dobru ogólnemu całego narodu. Interesy narodu utożsamiają się z interesami państwa, które jest jedynym, bezwzględnym wyrazem woli, potęgi i świadomości narodu. Wszystko, co istnieje w obrębie narodu, musi być podporządkowane autorytetowi państwa. Tak pojmowane państwo ma nietylko obowiązek, ale i prawo ustanawiać normy, sposoby i prawa określające działalność klas i jednostek". Wysłuchawszy tej teorji, uczeń zapytuje o stosunek powyższej koncepcji państwa do liberalizmu i socjalizmu. Mistrz wyjaśnia, iż zasadniczym błędem marksizmu jest przekonanie, iż w państwie są tylko dwie klasy: kapitalistyczna i robotnicza, że są one w ciągłej walce ze sobą. Tymczasem walka klas sprowadziłaby zniszczenie zbiorowego bogactwa i powszechną nędzę. Kapitał i praca winny współdziałać. Walka robotników o lepsze warunki życia jest słuszna, ale wyzbyć się musi międzynarodowego charakteru. Według faszyzmu, kapitaliści są kierownikami przemysłu, ludźmi, którzy winni głęboko odczuwać ciążącą na nich odpowiedzialność społeczną i gospodarczą, jako ci, od których zależą losy tysięcy robotników; własność zaś nie jest rabunkiem, jak głosi socjalizm, ale często wynikiem wysiłków i oszczędności człowieka, który też dlatego ma święte prawo przekazać ją potomkom. Ale własność nietylko jest prawem, jest również obowiązkiem: jest dobrem, które trzeba używać i rozwijać dla dobra innych. Głównym zaś błędem liberalizmu — jak się okazuje z dalszej rozmowy — jest to, iż państwo na jego zasadach zbudowane zachowuje całkowicie neutralność wobec zbiorowych dążeń obywateli, którzy też mogą, bez ograniczeń, zmagać się ze sobą, niszcząc samo państwo. W szczególności zaś nie umiał liberalizm rozwiązać konfliktu kapitału i pracy, proletarjat był pozbawiony wszelkiej opieki i skazany na samoobronę. Dzisiejsze zaś faszystowskie państwo narodowo-korporacyjne zbiera, kontroluje i uzgadnia interesy wszystkich klas w imię dobra narodu i dlatego jest

państwem silnem. — Czy to nie gwałci jednak zasady wolności? — zapytuje ostrożnie uczeń. — Owszem, odpowiada nauczyciel, gwałci, ale tylko wolność bezwzględną, nieograniczoną, wolność czynienia wszystkiego, co się chce, nawet tego, co szkodzi bliźniemu i społeczności. Wolność prawdziwa nie może być bezwzględna. Musi się liczyć z warunkami, z ludźmi, z narodem. „Jeśli przez wolność rozumie się prawo zatrzymywania dowolnego dnia spokojnego rytmu pracy narodu, prawo spiskowania przeciw państwu, prawo obrażania symbolów religji, ojczyzny i państwa — to na taką wolność faszyzm nie zezwala". Na niespokojne pytanie ucznia: jakież tedy wolności zapewnia faszyzm? — otrzymujemy odpowiedź: „Wolność spokojnej pracy, wolność posiadania własności, publicznego czczenia Boga, wielbienia ojczyzny i jej instytucyj, swobodę świadomości własnej osoby i własnego przeznaczenia oraz poczucie przynależności do narodu mocnego, a nie biernego satelity obcych demagogij. Oto wolności, które napoły utracone przed faszystowską erą, zostały obecnie narodowi zwrócone". Naogół zaś wolność nie jest według faszyzmu prawem obywatela: jest jego obowiązkiem, jest zdobyczą na samym sobie, t. zn. oswobodzeniem się od tego wszystkiego, co nie pozwala swobodnie i wiernie służyć ojczyźnie.

Rozdział piąty omawia zagadnienia kapitału i pracy. Uczeń zaraz na wstępie stawia zasadnicze pytanie: dlaczego praca jest obowiązkiem społecznym? — „Dlatego — słyszy odpowiedź — iż ten, kto pracuje, pracuje nietylko dla siebie, ale i dla narodu. Dlatego losy pracujących są ściśle związane z losami narodu: jeśli naród się rozwija — to i lud staje się bogatszym, ale gdy naród upada — to i lud ginie. Państwo faszystowskie opiekuje się pracą i kieruje nią dlatego właśnie, iż jest ona społecznym obowiązkiem". Współdziałanie kapitału i pracy dokonywa się na podstawie „konstytucji pracy", ustalającej organizację korporacyjną i syndykalną. „Znaczenie tej ustawy — tłumaczy mistrz — polega na tem, iż po długich wiekach walk klasowych osiągnięto harmonję klas, ich solidarność w imię najwyższego dobra narodu, którego interes

wyznacza granicę prawom jednostki, począwszy od własności, a skończywszy na płacy". Pozostałe pytania ucznia dotyczą szczegółów organizacji syndykalnej i trybunału pracy.

Rozdział szósty poświęcony jest „życiu i sile Italji faszystowskiej". Mistrz poucza tu przedewszystkiem o potrzebie przyrostu ludności, zwracając uwagę na niebezpieczeństwo zmniejszenia się liczby urodzin. Jedną z przyczyn tego obniżenia są wielkie miasta i dlatego specjalne prawa i specjalna opieka rządu zmierza ku powstrzymaniu emigracji wsi do miast. Czyż jednak — pyta zaniepokojony uczeń — wystarczy pracy i chleba dla nowych miljonów Włochów? — „Wystarczy — uspokaja go nauczyciel — jeśli tylko będziemy współdziałać z rządem w rozwiązaniu problemu agrarnego. Wymaga to usilnej pracowitości oraz pielęgnowania przywiązania do ziemi i wsi.

Rozdział siódmy, podobnie jak i poprzedni dość krótki, omawia stosunek Italji do świata. Uczeń pyta o wytyczne zagranicznej polityki i dowiaduje się, iż polega ona na godności i korzyści narodu. Faszyzm pragnie pokoju, lecz nie samobójstwa. Dlatego nie ufa faszyzm ideologjom, głoszącym, iż prawo jest zawsze mocniejsze niż siła, że zło zawsze jest zwyciężane przez dobro, rozwijającym pojęcie pokoju powszechnego i wiecznego braterstwa ludów i t. d. Liga Narodów nie daje rękojmi utrzymania pokoju, a jednoczesne, powszechne i rzeczywiste rozbrojenie jest dziś utopją. Trzeba więc żyć w pogotowiu. Polityka godności i siły Italji musi być jednak wspomagana przez Włochów, będących poza granicami ojczyzny, winni oni dawać życiem i pracą wierny i budujący obraz nowej Italji. Pod koniec pyta uczeń, co znaczy wyrażenie: duchowa ekspansja Italji; dowiaduje się wówczas, iż Italja zawsze była mistrzem kultury i że powinna ludzkości dawać i dziś wytwory swego ducha.

Ostatni wreszcie rozdział katechizmu omawia postać Mussoliniego. Uczeń dowiaduje się tu kilku szczegółów z życia wodza faszyzmu oraz otrzymuje informacje, dotyczące prawnego stanowiska Mussoliniego, jako zwierzchnika partji

i szefa rządu z woli króla. Czytamy dalej, iż jedyną ambicją Mussoliniego jest uczynić naród silnym, bogatym, wielkim i wolnym, a celem — sprawić, by w wieku XX stał się Rzym stolicą cywilizacji łacińskiej, władcą morza Śródziemnego i duchowym przewodnikiem wszystkich narodów. Uczeń dopytuje się wreszcie, czy Mussolini kocha młodzież oraz czy wielkim jest trud rządzenia. Na pierwsze pytanie otrzymuje odpowiedź, iż wódz faszyzmu kocha młodzież, jako przyszłość narodu, na drugie — że trud jest ogromny, ale że zasadą Mussoliniego jest „trwać i wstępować wzwyż" i że on sam powiada: „gdy idę naprzód — idźcie ze mną, jeśli się cofnę — zabijcie mnie, jeśli mnie zabiją — pomścijcie mnie". Obowiązek faszysty wobec Mussoliniego i wobec rewolucji wyraża się w następującej przysiędze, której formuła kończy cały katechizm: „Przysięgam wykonywać bez dyskusji rozkazy Wodza i służyć ze wszystkich sił, a jeśli trzeba to i krwią moją, sprawie rewolucji faszystowskiej".

Tak wychowana młodzież po przejściu organizacji Balilla i Awangardy zostaje uznana za dojrzałą duchowo i społecznie. Wchodzi ona wówczas w kadry partji faszystowskiej. Co roku, 23 marca, w rocznicę założenia pierwszych związków faszystowskich, ma miejsce ta uroczystość[1].

Wraz z wstąpieniem w szeregi partji faszystowskiej kończy się okres przygotowawczy, nie kończy się jednak wychowanie: członkowie partji zorganizowanej na zasadach autorytetu i dyscypliny ćwiczeni są wciąż w utrwalaniu wiedzy i doktryny faszyzmu. Statut partji w § 25 zaznacza, iż na każdym ciąży odpowiedzialność za losy i rozwój społeczeństwa, a § 29 przewiduje, iż kto nie dopełnił swych obowiązków lub okaże braki w podstawowych cechach faszystowskiego ducha: w wierze, odwadze, pracowitości i uczciwości, narazi się na

---

[1] Ostatnio przyniosły dzienniki wiadomość, iż Wielka Rada faszystowska na sesji październikowej 1930 r. uchwaliła przesunąć czas wcielenia do partji z roku 18 na 21 i uchwaliła powołanie do życia organizacji młodzieży faszystowskiej dla chłopców w wieku 18—21 lat. Będzie to więc — ponad Balilla i Awangarda — organizacja trzeciego stopnia.

sąd władz partyjnych, na karę, a nawet na usunięcie z partji. W 1926 r., więc przed zamknięciem zapisów, usunięto z partji 30.000 faszystów.

B. Pozaszkolne i pozapartyjne wychowanie faszystowskie.

Przedstawione powyżej czynności wychowawcze skierowane są na tę młodzież, która jest przeznaczona na zasilenie kadr partyjnych i na kierownicze stanowiska w państwie. Ale i nad innemi kategorjami ludzi rozciągnięta jest faszystowska opieka. Ci więc, którzy nie pragną należeć oficjalnie do partji, a pragnęliby wzbogacić swą wiedzę społeczną, wyzyskać mogą dwie instytucje. Jedną z nich, o niższym poziomie, jest Dopolavoro, drugą, o poziomie uniwersyteckim — Narodowy Faszystowski Instytut Kultury. Opera Nazionale del Dopolavoro, założona w 1925 r., ma za zadanie organizację pozaszkolnej oświaty oraz rozrywek dla robotników. Ustawa określa jako naczelny cel: „zapomocą odpowiednich instytucyj umożliwić robotnikom zdrowe, pożyteczne i kształcące spędzenie godzin wolnych od pracy". Członkiem Dopolavoro zostać może każdy opłacający minimalną składkę roczną (pięć lirów) i korzystać z organizowanych kursów, szkół i odczytów, bibljotek, chórów, kin, radja, przedstawień teatralnych, wycieczek i t. p. Ogromna liczba członków (około 2 miljonów) pozwala instytucji Dopolavoro na bardzo bogatą działalność, a owocność tej pracy oraz cały szereg ulg (kolejowych, gospodarczych i t. p.), przyznawanych członkom przez państwo, sprawia, iż liczba członków rośnie bardzo szybko. Poprzez tę właśnie organizację dociera ideologja faszyzmu za pośrednictwem wykładów, książek, pokazów, zebrań do szerokich mas społeczeństwa, pozostającego poza kadrami partji.

Narodowy Faszystowski Instytut Kultury założony został w 1925 r.; zadaniem jego jest rozwijać i rozszerzać kulturę faszystowską za pośrednictwem publikacyj naukowych i popularnych, bibljotek, wykładów i t. p. Tą podwójną, badawczą

i popularyzacyjną, pracą instytutu kieruje grono uczonych i polityków ze znakomitym filozofem-pedagogiem G. Gentile na czele. Do stałych wydawnictw Instytutu należą: 1) miesięczniki „Educazione Fascista", obejmujący nietylko zagadnienia wychowania, ale wszystkie sprawy związane z ideologją faszyzmu, i „Bibliografia Fascista", omawiająca rodzimą i obcą literaturę faszystowską, 2) Biblioteca di cultura politica, złożona z większych i oryginalnych publikacyj z zakresu polityki, 3) Studi giuridici e storici, złożone z naukowych studjów prawnych i historycznych, 4) Quaderni, t. j. zeszyty zawierające popularno-naukowe rozważania, dotyczące ideologji faszyzmu, 5) Classici del pensiero politico, złożone głównie z wydań pisarzy włoskich okresu Risorgimento. Wydawnictwa te rozchodzą się przeważnie wśród inteligencji, szerząc głębsze zrozumienie teoretycznych i historycznych podstaw faszyzmu. Poza działalnością wydawniczą organizuje Instytut centralny wraz z 62 instytutami prowincjonalnemi, zakładanemi w większych miastach Włoch, cykle wykładów i wieczory dyskusyjne.

Obie instytucje, Dopolavoro i Instytut, przeznaczone zasadniczo dla starszego społeczeństwa, kształcą również i dojrzalszą młodzież, bądź pracującą zawodowo, bądź uniwersytecką.

(D. c. n.) *Dr. Bogdan Suchodolski.*

ZUŻYTKOWANIE PSYCHOLOGJI DLA CELÓW SZKOLNYCH

Upłynęły zaledwie trzy dziesiątki lat od pierwszych prób Binet'a wykorzystania psychologji i jej metod dla praktycznych celów szkolnych, a konsekwencje tego są już tak bogate i tak różnorodne, że trudno ich jakąś jedną nazwą ochrzcić. Tylko dzięki ich wspólnemu pochodzeniu i wspólnemu celowi służenia szkolnictwu można jeszcze o nich wszystkich razem mówić. Właściwie zaś powinno się oddzielnie traktować niektóre bardziej krańcowe przejawy tego ruchu, ponieważ, jak to zobaczymy, mają one nieraz bardzo mało wspólnego ze sobą.

O tem wyspecjalizowaniu się niektórych przejawów tego ruchu my słabe mamy pojęcie, głównie dlatego, że przejawia się on w całym bogatym i różnorodnym rozkwicie nie w Europie, ale w Ameryce. Jest przepaść między poczynaniami europejskiemi w tym kierunku, chociaż starszemi wiekiem, a realizacjami amerykańskiemi. Tej różnicy między Europą a Ameryką w wykorzystaniu psychologji, albo tylko jej metod, dla celów szkolnych nie należy upatrywać w tem, że im to jest widocznie bardziej potrzebne, a nam mniej, lecz w tem, że oni są mniej skrępowani tradycją, a przez to nałogami myślowemi, że mają więcej inicjatywy, rozmachu i, co jest bardzo ważne, mają więcej środków materjalnych. Jednak i my, chociaż ze znacznem opóźnieniem, będziemy musieli iść w ich ślady, bo tą drogą tylko można stworzyć racjonalne podstawy dla szkolnictwa, a wszyscy już zdajemy sobie sprawę z braków dotychczasowej sytuacji posuwania się naprzód poomacku. Chcąc dać przegląd poczynań w tym kierunku, tak europejskich, jak i pozaeuropejskich, napotyka się na duże trudności. Nie są bowiem te poczynania razem zebrane i opracowane, szczególnie poczynania europejskie. W wielu wypadkach nie są nawet należycie dokumentowane. Chcąc wyrobić sobie o nich jakieś pojęcie, trzeba szukać tego dokumentowania po różnych czasopismach pedagogicznych i psychologicznych, albo w opracowaniach poświęconych poszczególnym przejawom tego kierunku [1], a przedewszystkiem trzeba się osobiście zetknąć z niemi na ich rodzimym terenie. Lepiej już jest pod tym wzglę-

---

[1] Przegląd poczynań niemieckich, wyrażających się w badaniu inteligencji dzieci szkolnych, i odpowiedniego zużytkowania ich wyników dla celów szkolnych, możemy znaleźć w pracy W. Sterna p. t. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. Praca ta doprowadzona jest do 1920 r. z pewnem uzupełnieniem, ale już poczynań teoretycznych tylko do 1926 r., napisanem specjalnie dla polskiego tłumaczenia, p. t. Inteligencja dzieci i młodzieży, dokonanego przez dr. T. Klimowicza (Warszawa, 1927).

Pozatem w wydawnictwie p. t. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, wychodzącem jako Beihefte zur Zt. f. ang. Psych., i w innych, o których będzie mowa poniżej.

dem w Stanach Zjednoczonych A. P. Tam robią się wysiłki zebrania i opracowania tych najróżnorodniejszych poczynań, zbadania i opisania ich celów, metod pracy, zakresu, kompetencji, wyników i t. p. Wyrazem tych usiłowań jest powstanie biura dokumentowania w formie wydawanych monografij wszelkich poczynań w dziedzinie naukowego badania szkolnictwa (Bureau of Educational Research Monographs). Jedną z najciekawszych monografij tego biura jest wydana w 1927 r. praca Harolda B. Chapmana p. t. „Organized Research in Education"[1]. Pozatem jest już wiele dzieł, jako opracowania wyników poszczególnych poczynań[2], co pozwala nam na lepsze zorjentowanie się w przebogatym ruchu amerykańskim, niż w naszym ubogim ruchu europejskim. Ponieważ w ramach artykułu nie można dać bardziej wyczerpującego sprawozdania ze wszystkich poczynań w tym kierunku, przeto konieczne jest uproszczenie zagadnienia przez syntetyczne ujęcie najbardziej charakterystycznych jego przejawów.

W dwóch zasadniczych kierunkach idą wszystkie usiłowania zużytkowania psychologji i jej metod dla ulepszenia szkolnictwa. Po pierwsze — w kierunku pogłębionego badania psychiki poszczególnych jednostek, wyróżniających się nieprzystosowaniem do pracy szkolnej i życia szkolnego, celem wykrycia przyczyn ich niewłaściwych lub niepożądanych reakcyj.

---

[1] Harold B. Chapman, Organized Research in Education, Ohio State University Studies, 1927, The Ohio State University Press, Columbus.

[2] Virgil E. Dickson, Mental Tests and the Classroom Teacher, World Book Company, New York, 1927. — Terman, Dickson, etc., Intelligence Tests and School Reorganization, World Book Company, New York, 1922. — I. B. Sears, Classroom Organization and Control, Houghton Mifflin Company, Boston, 1918. — S. S. Brooks, Improving Schools by Standardized Tests, Houghton Mifflin Company, Boston, 1922. — Frederik Burk, Data of Two Years' Experience in Operation of a System of Individual Instruction, San Francisco State Normal School, 1915. — William H. Burton, Supervision and Improvement of Teaching, D. Appleton & Co., New York, 1922. — Ellwood P. Cubberley, Public School Administration, Houghton Mifflin Company, Boston, 1916. — L. M. Terman, The Intelligence of School Children, London, G. Harrap & Co., 1921.

Podpadają pod tę kategorję tak zwane dzieci trudne do prowadzenia, także dzieci, u których następuje z nieznanych nam przyczyn załamanie psychiczne, wywołujące obniżenie się wyników ich pracy, dzieci, które napotykają specjalne trudności w uczeniu się, dzieci psychopatyczne, anormalne umysłowo i t. p. Po drugie — w kierunku badania naukowemi metodami stanu szkolnictwa i w związku z tem racjonalnego organizowania pracy szkolnej. Ten drugi kierunek możnaby raczej nazwać racjonalizacją na terenie szkolnym. Obydwa te kierunki rozwijają się albo całkiem niezależnie od siebie, nieraz rozwija się jeden bez śladu drugiego, albo też rozwijają się jednocześnie, zahaczając o siebie w silniejszym lub słabszym stopniu, specjalizując się bardziej lub mniej krańcowo. Poza tem jest wiele poczynań pośrednich, które można nawiązać do jednego lub drugiego kierunku, albo też które łączą obydwa tylko w słabym zakresie i nie w wyspecjalizowanej formie.

Pierwszy kierunek ma więc na celu badanie przyczyn nieprzystosowalności dziecka do nauki szkolnej, czy też jego niepożądanych dla życia szkolnego reakcyj. Wykrycie tych przyczyn ułatwia, oczywiście, zaradzenie złu przez pomieszczenie dziecka w klasie specjalnej, o ile wykazuje niedorozwój umysłowy, przez zalecenie leczenia fizycznego dziecka, o ile zachodzi tego potrzeba, przez odpowiednie postępowanie z dzieckiem w szkole na podstawie otrzymanych wskazań. Tam, gdzie poczynania w tym kierunku są bardziej zaawansowane, chodzi również o usuwanie przyczyn zła, a nietylko ich wykrywanie, a więc chodzi o psychiczną kurację dziecka. Kierunek omawiany wyraża się w najróżnorodniejszych formach, poczynając od badania dzieci upośledzonych umysłowo i pomieszczania ich w klasach specjalnych, aż do tworzenia psychologicznych klinik szkolnych, gdzie przeprowadza się kurację psychiczną dziecka, tworzenia punktów obserwacyjnych, gdzie dzieci przez pewien czas, od kilku dni do kilku miesięcy, są trzymane pod obserwacją psychologiczną, zanim postawi się ich diagnozę psychiczną; jako też tworzenia poradni wychowawczych, gdzie dzieci się bada, często kuruje, a przedewszystkiem udziela się

porad rodzicom i nauczycielom, jak należy postępować z dzieckiem. Czasami kliniki takie, czy też punkty obserwacyjne mały mają kontakt ze szkołami, bo powstają przy ogólnych klinikach dziecięcych, albo też są prywatnemi zakładami, jak to ma miejsce w Brukseli, gdzie klinika psychologiczna dra Vermeylen'a stanowi część ogólnej kliniki dziecięcej przy Czerwonym Krzyżu, a inne dwie kliniki dra Decroly'ego i dra Boulanger'a są prywatnemi zakładami. Czasami kliniki takie powstają przy uniwersyteckich klinikach psychjatrycznych, jak to ma miejsce w Lipsku, gdzie istnieje punkt obserwacyjny dla dzieci przy oddziale psychjatrycznym prof. Schroedela. Pomału jednak nawiązuje się coraz większy kontakt między takiemi klinikami a szkołami, co się wyraża w zalecaniu przez szkołę rodzicom udawania się z dzieckiem do kliniki, w udzielaniu klinice potrzebnych informacyj o dziecku, a następnie w otrzymywaniu diagnozy psychicznej dziecka. W Ameryce tworzą się specjalne psychologiczne kliniki szkolne, które są w stałym kontakcie ze szkołami, badając i lecząc pod względem psychicznym dzieci skierowywane przez szkoły. Posiadają one różne formy, poczynając od tego, że nauczyciel skierowuje dziecko do jednorazowego zbadania, albo dziecko uczęszcza wielokrotnie na badania i zabiegi psychiczne, albo przez dłuższy czas pozostaje w klinice, otrzymując na miejscu naukę szkolną, aż do wyleczenia się.

W Europie ruch ten najsilniej rozwija się w Wiedniu dzięki Adlerowi. Poza kliniką dziecięcą dra Lazarusa, która ma oddział psychiczny i poza miejskim punktem obserwacyjnym, gdzie badanie psychologiczne przeprowadza się pod kierunkiem prof. K. Bühlera i Ch. Bühlerowej — istnieje w Wiedniu 30 poradni wychowawczych, pracujących metodą Adlera i pod jego kierunkiem. Większość tych poradni znajduje się na terenie szkolnym bezpośrednio. Zadanie tych poradni polega na badaniu przyczyn naruszenia równowagi psychicznej dziecka, jego nieprzystosowalności do pracy szkolnej i życia szkolnego, jego wybryków i złego zachowania. Następuje potem oddziaływanie lecznicze na dziecko przez rozmowy, prowadzone me-

todą adlerowską, oraz udzielanie wskazówek rodzicom i nauczycielom, jak należy postępować z dzieckiem, wyjaśniając im przyczyny zaburzeń psychicznych.

Przejście od jednego kierunku do drugiego stanowią rozmaite klasy pomocnicze, obserwacyjne, kliniczne i t. p., tworzone na terenie szkół zwykłych. Mają one na celu otoczenie większą opieką tych dzieci, które znajdują trudności w uczeniu się. I znowu klasy te przybierają najrozmaitszy charakter, poczynając od takich, gdzie dziecko otrzymuje tylko pomoc w nauce, uczęszczając do nich czy to na pewne przedmioty, które są dla niego zbyt trudne, czy też pozostając całkowicie w takiej klasie przez kilka tygodni lub miesięcy, nie zrywając jednak kontaktu ze swoją klasą, do której uczęszczało ostatnio i powracając do niej po wypełnieniu braków. Następnie są klasy, w których dziecko pobiera naukę przez cały rok, tylko w lepszych warunkach, bo w mniejszym komplecie i metodami bardziej odpowiadającemi jego umysłowości. Wreszcie są klasy, w których dzieci nietylko otrzymują pomoc w nauce, ale gdzie są obserwowane i gdzie na drodze eksperymentalnej przystosowuje się do nich metody nauczania i wychowania. Ciekawe w tym kierunku próby są przeprowadzane w Los Angeles [1]. Klasy pierwszego i drugiego typu, to jest takie, które tylko ułatwiają dziecku pracę, spotyka się w szkolnictwie belgijskiem i niemieckiem, zapewne i w innych krajach europejskich.

Drugi kierunek, to jest badanie szkolnictwa metodami naukowemi i racjonalne organizowanie pracy szkolnej, rozwija się przedewszystkiem w Ameryce. W Europie objawia się ten kierunek w poczynaniach, zmierzających do różnicowania metod nauczania i programów szkolnych zależnie od możliwości psychicznych dzieci, ustalonych na podstawie badań testowych, a więc w poczynaniach mających na celu różnico-

---

[1] Terman, Dickson, etc., Intelligence Tests and School Reorganization, Rozdział III: Methods of Individual Instruction in the Adjustment Rooms of Los Angeles napisał St. H. Sutherland.

wanie postępowania z dziećmi, jak również różnicowanie stawianych im wymagań w zależności od ich możliwości psychicznych. I znowu początku tych poczynań należy upatrywać w wydzielaniu dzieci anormalnych do klas specjalnych. Dalej idzie tworzenie klas i szkół dla wybitnie uzdolnionych, a wreszcie różnicowanie szkoły na kilka równoległych ciągów klas słabych i mocnych. W tych poczynaniach w Europie przodują Niemcy. Już w 1917 r. przeprowadzono w Berlinie pod kierunkiem psychologów Moedego i Piorkowskiego[1], a w 1918 r. w Hamburgu pod kierunkiem W. Sterna[2] dobór, na podstawie badań testowych, dzieci wybitnie uzdolnionych do szkół średnich, przeznaczonych dla wybitnie uzdolnionych. Obecnie ustalił się w wielu miastach niemieckich zwyczaj dokonywania doboru dzieci uzdolnionych ze szkół powszechnych do szkół średnich, czy do szkół zawodowych, na podstawie badań testowych i opinji nauczycieli. Dalszym wyrazem uznawania różnorodnych uzdolnień dzieci i liczenia się z niemi jest różnicowanie całej szkoły lub też jej wyższych klas na równoległe ciągi klas słabych i mocnych, w których różnicuje się również metody nauczania i programy. Odbywa się to na podstawie badań inteligencji dzieci oraz oceny tej inteligencji przez nauczyciela. Najdalej posunięte poczynania w tym kierunku spotykamy w Mannheim w Niemczech[3], gdzie całe

---

[1] W. Moede, C. Piorkowski u. G. Wolff, Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation u. die Methoden der Schülerauswahl, 3 Aufl., Langensalza, Beyer u. Söhne, 1919.

W. Moede u. C. Piorkowski, Die Einwände gegen die Berliner Begabtenprüfungen, sowie ihre kritische Würdigung, Langensalza, Beyer und Söhne, 1919.

[2] R. Peter u. W. Stern, Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren. Hamb, Arb. z. Begabungsforschung Nr. 1. Bh. z. Zt. f. ang. Psych. 18, 1919.

[3] Lohrer, Stadtoberschulrat, Die allgemeine Bedeutung des Mannheimer Schulsystems für die Organisation des Volksschulwesens. Mitteilungsblätter des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

H. Lämmermann, Das Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese, Bh. z. Zt. f. ang. Psych, Nr. 40.

szkolnictwo powszechne podlega tej organizacji. Do klasy IV włącznie istnieją dwa ciągi klas, zwykłych i słabych (Förderklassen), oprócz tego ciąg klas specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo. Od IV klasy istnieją już trzy ciągi klas: dla dzieci o inteligencji wyższej, przeciętnej i słabej, oprócz tego ciąg klas specjalnych. Klasy VII i VIII dzielą się na cztery ciągi klas, bo dochodzą jeszcze klasy, które przygotowują młodzież do szkoły średniej. Część przechodzi do szkoły średniej już po IV klasie. W Lipsku [1] istnieją również dwa ciągi klas, normalnych i słabych, do IV klasy włącznie, oprócz szkół specjalnych. Od klasy IV wzwyż szkoła różnicuje się na trzy ciągi klas. Podobną organizację spotykamy we Frankfurcie nad Menem i częściowo w innych miastach niemieckich. W demokratycznem szkolnictwie austrjackiem [2] spotykamy również różnicowanie szkoły, obowiązkowe od IV klasy wzwyż, na dwa ciągi klas, z których mocniejszy prowadzi do szkół średnich, a słabszy do szkół zawodowych. Do IV klasy różnicuje się szkołę tam, gdzie są klasy równoległe. Ta tylko różnica istnieje między szkołami austrjackiemi a niemieckiemi, że w Austrji grupowanie dzieci odbywa się na podstawie opinji nauczycieli, szkolonych w obserwacji psychologicznej, a w Niemczech na podstawie badań testowych i opinji nauczycieli.

Próby różnicowania klas na podstawie badań testowych są przeprowadzane w niektórych szkołach brukselskich, jak np. szkoła Nr. 16 przy ul. de Blaes i inne. Pozatem różnicowanie szkoły stosuje się na wielką skalę w Stanach Zjedn. A. P. Szkolnictwo niektórych miast jest tam całkowicie zorganizowane na podstawie badań testowych tak indywidualnych, jak

[1] Das Volksschulwesen der Stadt Leipzig, Festschrift zur 19 allgemeinen Versammlung des Sächsischen Lehrervereins, Leipzig, 1925, str. 61—68.

[2] O. Glöckel, Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien, 1928/29, str. 105 (Schematische Darstellung des Aufbaus des österreichischen Schulwesens).

i grupowych, jak np. w Oakland (California)[1]. Badania indywidualne stosuje się tam do małych dzieci, to jest do dzieci w przedszkolach, oraz do dzieci wstępujących do szkół powszechnych, a pozatem do dzieci upośledzonych umysłowo lub też bardzo słabych umysłowo, celem pomieszczenia ich w klasach specjalnych dla dzieci anormalnych lub w klasach tak zwanych atypicznych (atypical) dla dzieci bardzo słabych umysłowo. Oprócz tego w wypadkach ciężkich stosuje się testy indywidualne do dzieci każdej z klas celem ustalania przyczyn trudności, jakie dziecko znajduje w pracy szkolnej, oraz w wypadkach niezgodności między opinją nauczyciela a wynikami grupowych badań testowych. Testy grupowe stosuje się do wszystkich dzieci, poczynając od III klasy, celem: 1) grupowania ich w klasy mocne, średnie i słabe; 2) przenoszenia dzieci do szkół średnich i doradzania im wyboru odpowiednich studjów (nauka w szkołach średnich amerykańskich jest zróżnicowana na grupy przedmiotów, z których młodzież wybiera sobie najbardziej odpowiadające swym uzdolnieniom i zainteresowaniom); 3) ustalania stopnia posiadanych przez dzieci wiadomości i sprawności szkolnych. W związku z tym programem badań testowych organizacja szkoły wygląda następująco: szkoła różnicuje się wszerz i wzdłuż. Wszerz na trzy człony: 1) dla dzieci od lat 6 do 12 (Junior classes); 2) dla młodzieży od lat 12 do 15 (Senior classes); 3) dla młodzieży powyżej lat 15 (Junior high school classes), czyli wyższa szkoła powszechna. Różnicowanie wzdłuż na: 1) klasy „przyśpieszone" (accelerated) dla dzieci o wyższej inteligencji; 2) klasy zwykłe (regular) dla dzieci o przeciętnej inteligencji; 3) klasy „ograniczone" (limited) dla dzieci o słabej inteligencji; 4) klasy atypiczne (atypical) dla dzieci o bardzo słabej inteligencji, znajdujących się na granicy upośledzenia umysłowego. Oprócz tego istnieją szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo. W związku z różnicowaniem szkoły jest też różnicowanie me-

[1] Virgil E. Dickson, Intelligence Tests and Classroom Teacher, World Book Company, New York, 1927, str. 215—217.

tod nauczania i programów szkolnych. W klasach „przyśpieszonych" programy są zwiększone, w klasach „ograniczonych" programy są zredukowane, a w klasach „atypicznych" programy są specjalnie dostosowane do potrzeb i umysłowości dzieci słabych. Najważniejszą rolę odgrywa tam praca ręczna.

Główna więc metoda badań w drugim podstawowym kierunku psychologizacji szkoły to metoda testów, tak indywidualnych, jak i grupowych, testów inteligencji i testów wiadomości szkolnych. Przejście od indywidualnego pogłębionego traktowania poszczególnych dzieci do traktowania masowego wszystkich dzieci szkoły czy klasy znamionuje przewaga metody testów nad innemi metodami psychologicznemi. Metoda testów grupowych pozwala bowiem na badanie tysięcy, dziesiątków i setek tysięcy dzieci, nie pozwala jednak sama przez się na stawianie głębszej diagnozy psychicznej dziecka. Dlatego też metoda testów grupowych może być stosowana tylko do dzieci normalnych, nie wykazujących żadnych zaburzeń psychicznych. Pozwala natomiast ta metoda na określenie dwóch niezmiernie ważnych dla szkoły właściwości dziecka normalnego, mianowicie jego ogólnej zdolności do uczenia się i stopnia posiadanych przez nie wiadomości i sprawności szkolnych, ocenionych w sposób objektywny, ścisły i porównawczy, to jest, w stosunku do innych dzieci takich samych klas, czy takiego samego wieku.

Duże wyspecjalizowanie tego kierunku, który nazywamy racjonalizacją na terenie szkoły, spotykamy w Ameryce. Wyraża się ono w badaniu na wielką skalę metodami naukowemi obecnego stanu szkolnictwa i w organizowaniu szkolnictwa na podstawie otrzymanych ścisłych i objektywnych wyników. Natomiast w Europie próby badania metodami naukowemi, to jest statystycznemi i testowemi, stanu szkolnictwa są bardzo nikłe. We Francji np. nie prowadzi się dotąd statystyki uczniów powtarzających klasy, czy też przechodzących do następnych klas, ani też kończących szkołę [1]. W Belgji zestawienie da-

[1] Gdy zwróciłam się do dyrektora szkolnictwa paryskiego o pewne dane co do kwestji drugoroczności, z zakłopotaniem stwierdził, że takich

nych statystycznych, które mogą cokolwiek światła rzucić na stan szkoły, jak np. na niejednolitość klas pod względem wieku życia dzieci, zapoczątkował w 1921 r. G. Boon [1]. Stosowanie metody testów do badania szkolnictwa jest zaledwie w zarodku. Próby tego widzimy w Brukseli, podjęte przez dr. Decroly i dr. Buyse i stwierdzające niejednolitość klas pod względem inteligencji dzieci [2], oraz w Londynie, przeprowadzone przez C. Burta [3]. Próba badania wydajności szkoły przy pomocy testów wiadomości szkolnych była przeprowadzona jednorazowo w Kopenhadze [4] na 2.400 dzieciach szkół powszechnych. Przeprowadzone w 1928 r. badanie wydajności szkół na 6.000 dzieci w trzech pierwszych klasach szkół powszechnych VII rejonu szkolnego w Warszawie było, zdaje się, największą próbą tego rodzaju przeprowadzoną w Europie [5], bo testy wiadomości szkolnych nie mają jeszcze żadnego prawie zastosowania na terenie europejskim. Natomiast w Ameryce ruch ten rozwinął się na tak szeroką skalę, że stał się wielką pomocą władz szkolnych w administracji, w kontroli i w organizacji szkolnictwa. Zastosowanie metody testów do badań szkolnych zapoczątkował Thorndike. Zbiegło się to z ruchem cokolwiek wcześniejszym, datującym się od 1903 r., to jest od założenia Towarzystwa do badania szkolnictwa, mającego na celu ścisłe badanie i ustalanie wszelkich faktów, związanych ze szkolnictwem. Wprowadzona przez Thorndika metoda testów została natychmiast zużytkowana do badania

---

danych nie posiadają, zaproponował mi jednak w swej wielkiej uprzejmości, że może polecić kierownikom szkół paryskich dostarczenie tych danych.

[1] Gérard Boon, L'instruction obligatoire et les devoirs des Administrations Publiques, 1921.

[2] W sprawozdaniu z IX Kongresu Psychologicznego, odbytego w Groningen w 1927 r.

[3] C. Burt, Mental and Scholastic Tests, London, King and Son, 1922.

[4] Sprawozdanie z tych badań złożył dr. Pedersen na Kongresie Nowego Wychowania w Helsingör (Danja) w 1929 r.

[5] Opublikowanie wyników tych badań nastąpi wkrótce w książce p. t. „Próby zastosowania metody testów do badania i organizowania pracy szkolnej", nakł. „Naszej Księgarni".

i ustalania w sposób ścisły faktów szkolnych. Według danych zgromadzonych przez B. Chapmana w wyżej wymienionem dziele, w 1925 r. było w Stanach Zjednoczonych A. P. 117 biur naukowego badania szkolnictwa. Biura te nie mają jednakowej organizacji, jednakowych zadań, ani też nie noszą tej samej nazwy. Mają tylko wspólny cel — przeprowadzanie badań dla celów szkolnych, — ale badają przeróżne zagadnienia, zależnie od swoich potrzeb, zainteresowań i środków. Ta różnorodność form organizacyjnych, zakresu i treści działalności tych biur tłumaczy się autonomicznem stanowiskiem szkolnictwa nietylko poszczególnych stanów, ale i poszczególnych miast amerykańskich. Na 117 biur 69 jest zorganizowanych przez władze szkolne poszczególnych miast (Bureaus in city-school systems), 29 biur jest zorganizowanych i kierowanych przez uniwersytety lub instytuty nauczycielskie, 10 biur jest zorganizowanych przez stanowe departamenty szkolne, 2 biura przez National Education Association, to jest międzystanowy amerykański związek nauczycielski, wreszcie 7 biur przez różne instytucje. Spotyka się miasta poniżej 50.000 ludności, które mają już swoje biura badań szkolnictwa. W zakres działalności tych biur wchodzą wszelkiego rodzaju prace psychologiczne dla zastosowań szkolnych, należące zarówno do pierwszego, jak i do drugiego kierunku. Główny nacisk jest, zdaje się, kładziony w Ameryce na drugi kierunek, który wyspecjalizował się do tego stopnia, że czasami już bardzo mało ma wspólnego z psychologją, raczej korzysta tylko z jej metod. Badanie wydajności szkół zostało zapoczątkowane w 1912 r. przez władze szkolne (Survey) Nowego Jorku, które zaprosiły w tym celu do współpracy psychologa S. A. Courtis'a. Courtis opublikował w 1911 r. wyniki swoich badań, przeprowadzonych celem ustalenia znajomości przez dzieci szkolne czterech działań arytmetycznych. Jednocześnie wykazywał korzyści z ustalenia norm, które pozwalają na objektywne i porównawcze badanie wiadomości szkolnych dzieci. Wywołało to zainteresowanie władz szkolnych, jak również kierowników szkół. Zarówno inspektorowie szkolni (Superintendents), jak i kierowni-

cy szkół chcieli porównać wydajność swoich szkół z innemi szkołami. To dało impuls do opracowywania nowych testów wiadomości szkolnych, a uniwersytetom i zakładom kształcenia nauczycieli dało impuls do szkolenia przyszłych nauczycieli w stosowaniu testów. Cała działalność wykorzystywania psychologji dla celów szkolnych rozwijała się w Ameryce tak gwałtownie, powstało tak dużo przeróżnych biur badań, że zaczęto odczuwać potrzebę uzgodnienia ich wysiłków. Zaczęto dążyć do tworzenia centralnych instytucyj, któreby gromadziły dane o przeróżnych wysiłkach w tym kierunku i uzgadniały je. W 1921 r. powstał specjalny dział przy U. S. Bureau of Education, a następnie przy National Education Association, a więc przy dwóch międzystanowych instytucjach: państwowej i społecznej. O rozmachu, z jakim ruch ten szerzy się w Ameryce, świadczą rozmiary niektórych biur badań oraz fundusze, jakiemi rozporządzają.' Liczby zajętego w tych biurach personelu obracają się w granicach od 1 do 43 osób, budżety ich — od 2.500 do 94.250 dolarów rocznych wydatków. Do najczęściej wymienianych zadań biur należą: 1) zbieranie pewnych i ścisłych informacyj o szkołach; 2) badanie wydajności szkół i w związku z tem objektywna kontrola szkół; 3) racjonalne organizowanie szkoły, klasy i pracy szkolnej; 4) objektywne badanie zagadnienia programów i metod; 5) przystosowywanie pracy szkolnej do dzieci, mających trudności przystosowania się do zwykłych warunków szkolnych (tak zw. adjustement movement), a więc tworzenie klas klinicznych, klinik szkolnych i t. p.; 6) opracowywanie testów i sprawdzanie ich wartości. Oprócz tego wiele jeszcze innych zagadnień, które mniej często są wymieniane, jako zadania biur, a więc: 1) badanie podręczników szkolnych; 2) poradnictwo zawodowe; 3) badanie finansów szkoły i budżetowania; 4) ustalanie racjonalnego programu budownictwa szkół; 5) przygotowywanie bibljografij; 6) badanie zagadnienia czytelnictwa i bibljotek szkolnych; 7) szkolenie nauczycielstwa w stosowaniu testów i t. p. B. Chapman wymienia aż 41 takich zagadnień, któremi zajmują się biura badań, organizowane przez władze szkolne.

Ponieważ jedną z głównych metod badań jest metoda testów, więc liczba używanych testów jest bardzo znaczna. W roku szkolnym 1924/25 były używane 343 testy. Najwięcej używane są testy wiadomości szkolnych. 100% biur, zorganizowanych przez władze szkolne, stosuje testy wiadomości szkolnych, a 93% testy inteligencji.

Rozszerzyłam się cokolwiek nad ruchem naukowego badania szkolnictwa w Ameryce, bo jest on mniej znany w Europie. Ruch naukowego badania i naukowego organizowania szkolnictwa jest w Ameryce w związku z wielkim ruchem racjonalizacji w rozmaitych dziedzinach życia, szczególnie zaś w przemyśle, handlu, administracji, gospodarstwie domowem i t. p.

Jakie projekty prac psychologicznych dla celów szkolnych można zakreślić dla nas na podstawie tego pobieżnego przeglądu prac, realizowanych w tym kierunku w Europie i w Ameryce?

Ruch psychologizacji szkoły w Polsce ma dane, żeby rozwinąć się lepiej niż gdzieindziej w Europie, po pierwsze dzięki temu, że nasze młode szkolnictwo jest ciągle jeszcze w fazie organizowania się i że nie jesteśmy skrępowani w tym stopniu tradycją i w związku z tem nałogami myślowemi, które są największą przeszkodą w postępie, jak to ma miejsce na Zachodzie; powtóre, dzięki wielkiemu zainteresowaniu, jakie wzbudza ten ruch w masach nauczycielskich, czego nie można powiedzieć o nauczycielstwie Zachodu.

W. Stern po powrocie z Ameryki w 1929 r. doszedł do następującej koncepcji psychologizacji szkoły w Europie, którą wyraził w krótkim artykule p. t. „Der Schulpsychologe" w Zeitsch. für päd. Psychologie, tom 31, 1930, Nr. 7/8 (lipiec—sierpień). Uważa on za konieczne istnienie dwóch rodzajów psychologów szkolnych: urzędowych, którzy, działając przy władzach szkolnych, zajmowaliby się badaniem szkolnictwa i organizowaniem pracy szkolnej, oraz prywatnych, rekrutujących się z pośród nauczycielstwa, którzy na terenie każdej szkoły szerzyliby właściwe zrozumienie dzieci i młodzieży, a co

za tem idzie, ułatwialiby odpowiednie ich traktowanie. Chodzi mu szczególnie o opiekę nad młodzieżą szkół średnich, która w okresie dojrzewania tak często bywa wytrącana z równowagi psychicznej i tak niesprawiedliwie za to sądzona i traktowana przez szkołę. Konieczność istnienia takich doradców psychologicznych na terenie każdej szkoły, a szczególnie średniej, uzasadnia on wielką liczbą wykroczeń seksualnych wśród młodzieży w okresie dojrzewania. Już to rozróżnienie dwóch rodzajów psychologów szkolnych stwierdza istnienie dwóch zasadniczych kierunków w ruchu psychologicznym szkoły, o czem była mowa powyżej. Zdaje się jednak, że łatwiejsza i bardziej owocna będzie cokolwiek odmienna droga. Przedewszystkiem tworzenie biur badań szkolnictwa przy władzach szkolnych. Biur, bo prace, obejmujące badaniem tysiące dzieci, mogą być wykonywane tylko przez biura, a nie przez pojedyńcze osoby. Przytem badania testowe muszą być uzupełniane i uzgadniane badaniami statystycznemi, ankietowemi i t. p. W biurze takiem fachowy psycholog zajmowałby się organizowaniem badań testowych dla konstatowania wydajności szkół, dla naukowej kontroli szkół, dla badania uzdolnień dzieci szkolnych, różnic zachodzących pod tym względem między niemi; dla ustalania w sposób ścisły i objektywny aktualnego stanu szkolnictwa, oceny poszczególnych warunków pracy szkolnej; dla rozwiązywania różnych zagadnień szkolnych, jak np. kwestji repetentów i t. d. Na podstawie otrzymanych wyników zakreślałby projekty racjonalnej organizacji szkoły, klasy i pracy szkolnej, przeprowadzałby próby w tym kierunku i kontrolował w sposób ścisły ich wyniki. Jednocześnie taki fachowiec psycholog uświadamiałby psychologicznie nauczycielstwo przez wciąganie go do współpracy w badaniach oraz ćwicząc je w sposobach poznawania dziecka tak drogą badań testowych, jak i obserwacji psychologicznej. Byłby to więc ten kierunek psychologiczny na terenie szkoły, który miałby na względzie dobro całych mas dzieci normalnie rozwijających się, dostosowując do ich właściwości psychicznych warunki pracy szkolnej. Pozatem muszą powstawać po-

radnie wychowawcze na terenie szkolnym, licząc po kilkanaście szkół na jedną poradnię, do których szkoły zwracałyby się o radę w wypadkach indywidualnych trudnych i gdzie otrzymywałyby diagnozę psychiki dziecka, jak również wskazania wychowawcze w stosunku do tych dzieci, które powodują trudności w wychowaniu i nauczaniu. Badania indywidualne dzieci „trudnych do prowadzenia" lub też posiadających jakieś braki umysłowe czy moralne wymagają dużego przygotowania i wyszkolenia. Mogą więc być powierzane tylko fachowcom. Poradnie wychowawcze mogą być zakładane przez władze szkolne, jak również przez instytucje społeczne, naukowe, a nawet osoby prywatne. Poradnie takie współdziałałyby wielce w uświadomieniu psychologicznem nauczycielstwa. Jeśli dodamy do tego podniesienie poziomu naukowego, a szczególnie poziomu pod względem psychologicznym, w zakładach kształcenia nauczycieli, to można byłoby w szybkiem tempie spsychologizować szkołę w Polsce, to jest dać racjonalne podstawy wychowaniu, nauczaniu szkolnemu i całej organizacji szkolnictwa.

Marja Grzywak - Kaczyńska.
Psycholog szkolny.

Z PIŚMIENNICTWA

Pitirim Sorokin. Social Mobility. Publishers Harper and Brothers. New York and London 1927. 8-o. Str. XVII + 559.

Pod nazwą ruchliwości społecznej (social mobility) rozumie autor wszelkie przenoszenie się (cyrkulację) jednostek, przedmiotów społecznych i wartości z jednego miejsca społecznego na inne. Rozróżnia przytem dwa główne typy ruchliwości: poziomą (horyzontalną) i pionową (wertykalną). Pierwsza oznacza przechodzenie jednostek lub wartości z jednej grupy społecznej do innej bez zmiany znaczniejszej miejsca w hierarchji społecznej (np. zmiana religji lub powtórne małżeństwo po uzyskaniu rozwodu); druga oznacza przechodzenie z niższych warstw społecznych do wyższych lub naodwrót. W zależności od kierunku zmiany ruchliwość wertykalna może być podnoszeniem się w hierarchji albo obniżaniem. Pod względem formy ruchliwość ta może być infiltracją (degradacją) jednostek do warstw wyższych (niższych) albo też może posiadać charakter społecznego podniesienia się (obniżenia) całych grup społecznych. W książce autor daje ogólną teorję ruchliwości wertykalnej, jej mechanizmów, związku z rozmieszczeniem ludności i przyczyn.

Dla teoretyka wychowania, jak również i praktyka, a w szczególności dla polityki szkolnej, najciekawsza jest część książki, traktująca o kanałach cyrkulacji społecznej i o mechanizmach selekcyjnych. Kanały cyrkulacji społecznej stanowią rozmaite instytucje społeczne, z których najważniejszemi pod tym względem są: armja, kościół, szkoła oraz organizacje polityczne, ekonomiczne i zawodowe. Każda z tych instytucyj sprowadza, obok świadomie urzeczywistnianych celów, konsekwencje społeczne niezamierzone, każda z nich bowiem przyczynia się do przegrupowania ludności w społeczeństwie. Wymienione instytucje oraz rodzina stanowią bowiem „nietylko kanały cyrkulacji społecznej, lecz są one równocześnie niby sitami („sieves"), które poddają próbie, przesiewają, selekcjonują i rozmieszczają jednostki w obrębie różnych warstw i stanowisk społecznych" (str. 183). Za sprawą ich mechanizmu jednostki przechodzą z jednych warstw do innych, z warstw niższych do wyższych; one to decydują również w dużym stopniu o składzie ludnościowym różnych warstw społecznych. Rola każdej z tych instytucyj, jako kanałów cyrkulacyj i mechanizmów selekcyjnych, jest przytem różna, w zależności od typu spo-

łeczeństwa i od warunków jego życia. Obecnie wpływ armji jest pod tym względem słabszy niż szkoły lub organizacyj zawodowych. Nie zanikł jednakże zupełnie. Dużą rolę w cyrkulacji wertykalnej odgrywają w społeczeństwach demokratycznych urządzenia polityczne i partje polityczne. W społeczeństwach tych wiele osób podnosi się w drabinie społecznej za pośrednictwem urządzeń parlamentarnych i partyj. „Bez organizacji partyjnej zmarnowałoby się wiele społecznie użytecznego elementu..." (Michels). Podobnie przedstawia się rola organizacyj zawodowych.

Szczególnie jednak ważną rolę w cyrkulacji wertykalnej odgrywa szkoła. Autor wykazuje, jak powierzchowny jest pogląd, który społeczną funkcję szkoły widzi jedynie w napychaniu młodzieży wiedzą i w urabianiu jej zachowania się. „Jest rzeczą pewną — pisze, — że, będąc instytucją „kształcącą i wychowawczą", jest ona równocześnie cząstką mechanizmu społecznego, który poddaje próbie zdolności jednostek, przesiewa je, selekcjonuje i decyduje o ich przyszłej pozycji społecznej... Innemi słowy, zasadnicza społeczna funkcja szkoły polega nietylko na stwierdzeniu, czy uczeń wyuczył się jakiejś części podręcznika czy nie, ale polega ona także, po pierwsze, na wykrywaniu, — przez egzaminy i moralny nadzór, — którzy uczniowie są uzdolnieni, a którzy nie; jakie uzdolnienie każdy z nich posiada oraz w jakim stopniu i którzy z nich są społecznie i moralnie przydatni; po wtóre, na eliminowaniu tych, którzy nie posiadają pożądanych właściwości umysłowych i moralnych; po trzecie, na zamykaniu — przez eliminację — dróg społecznego wybicia się, przynajmniej w pewnym określonym zakresie, jednostkom nieodpowiednim oraz skierowywaniu uzdolnionych do tych stanowisk, które odpowiadają ich ogólnym i specjalnym uzdolnieniom. Z tego stanowiska szkoła jest przedewszystkiem mechanizmem, poddającym próbie, mechanizmem selekcji i rozmieszczania" (str. 188). Ten charakter szkoły, jako mechanizmu selekcyjnego i kanału cyrkulacji, wyjaśnia nam, dlaczego szkoła, „nawet najbardziej demokratyczna, otwarta dla wszystkich, jeżeli spełnia swoje zadanie właściwie, jest mechanizmem „arystokratyzacji" i „hierarchizacji" społecznej, a nie „niwelacji" i „demokratyzacji" (str. 190).

Intensywność tej funkcji szkoły różnie się przedstawia, zależnie od ustroju i typu społeczeństwa oraz „zależy bardzo od tego, w jakim stopniu inne instytucje, a zwłaszcza rodzina, dokonywają doboru i przesiewania jednostek". W różnych ustrojach społecznych odmiennie kształtują się przeto granice selekcyjnego działania szkoły. W społeczeństwie kastowem szkoła była kanałem cyrkulacji tylko w obrębie wyższych warstw ludności (str. 171). Podobne granice występują w innych społeczeństwach. Rola szkoły jako kanału cyrkulacji i mechanizmu selekcyjnego wzrosła znacznie w społeczeństwach współczesnych, „ponieważ szkoły obecne przejęły wiele

funkcyj, uprzednio spełnianych przez kościół, rodzinę i inne instytucje społeczne" (str. 171).

Im mniejsze znaczenie selekcyjne rodziny oraz im szerszym kołom dostępna jest szkoła, tem bardziej skomplikowany jest mechanizm selekcyjny szkoły i tem poważniejsze jego konsekwencje społeczne.

Rodzina, szkoła i kościół odgrywają ogromną rolę w „określeniu typowych właściwości wyższych i niższych klas społecznych... mechanizmy te poddają próbie głównie ogólne biologiczne, psychiczne i moralne właściwości jednostek według tego, o ile nadają się one do wykonywania wielkiej ilości rozmaitych funkcyj społecznych... charakter tych selekcyjnych mechanizmów, ich sprawdzianów... w wielkim stopniu określa, jacy ludzie wypełnią wyższe, a jacy niższe klasy społeczne" (str. 194). Instytucje te — szkoła w szczególności — określają j a k o ś ć składu ludnościowego wyższych i niższych warstw społecznych. „Wiele cech (tych instytucyj), które nie posiadają znaczenia z „wychowawczego stanowiska", mogą mieć wielkie znaczenie z punktu widzenia doboru i selekcji, oraz naodwrót" (str. 196).

Działanie selekcyjne szkoły i instytucyj społecznych posiada jednak obok strony k w a l i t a t y w n e j także stronę k w a n t y t a t y w n ą. „Problem kwantytatywny polega na ilości ludzi, którzy na pośrednictwem tych mechanizmów przechodzą do wyższych warstw" (str. 197). Dla pomyślności każdego społeczeństwa istnieje „optymalna proporcja pomiędzy liczebnością klas wyższych a resztą ludności" (str. 197). Nadprodukcja, jak i zbyt mała produkcja elity, mogące mieć źródła zarówno w nierównej rozrodczości klas, jak i surowości lub łagodności wymagań szkolnych, wywołują ujemne skutki, różne zależnie od typu społeczeństwa; zawsze jednak sprowadzają one zakłócenie równowagi społecznej. W społeczeństwach współczesnych „nadprodukcja elity, wynikająca ze zbyt łatwego doboru i selekcji mechanizmów selekcyjnych, prowadzi do społecznej niestałości, rozruchów i rewolucyj". Podobny rezultat może wywołać również zbytnia surowość mechanizmów selekcyjnych, wskutek czego w niższych klasach nagromadza się wiele uzdolnionego, ambitnego a niezadowolonego i stąd rewolucyjnego elementu.

Ujęcie społecznej funkcji szkoły, jak i innych instytucyj społecznych, przez Sorokina nie jest zupełnie nowe. Spotykamy je u antropologów społecznych z końca XIX stulecia, w szczególności u Ammona (Die Gesellschaftsordnung und ihre natürlichen Grundlagen, 1895) oraz u Vacher de Lapouge'a (Les sélections sociales, 1896). Mimo oczywistej słuszności, takie pojmowanie społecznej funkcji szkoły było bardzo mało rozpowszechnione. Jego niepopularność była zupełnie zrozumiała w epoce demokratyzacji społeczeństw, z której duchem tak sprzeczna była myśl o tem, że szkoła jest zawsze w pewnym stopniu mechanizmem arystokratyzacji. A przytem poglądu tego nadużywano nierzadko dla zwalczania lub popierania różnych

idej reformy szkolnej. Wspomniany już Ammon pisał, że „tak zwana szkoła jednolita grzeszy przeciwko prawu natury, przeocza cele doboru naturalnego..." (Gesellschaftsordnung, II wyd., str. 70). Oczywiście, jest to argumentacja zbyt uproszczona. Zawiera się w niej jednakże myśl słuszna, że wszelka reforma szkolna zmienia procesy selekcji i że szkoła jednolita jest pewnym typem mechanizmu selekcyjnego.

Procesy selekcyjne są nierozdzielnie związane z życiem społecznem, z organizacją grupy i z istnieniem przywódców. „Przodowanie i przesiewanie — jak słusznie pisze Thurnwald [1] — są w procesach społecznych zjawiskami dopełniającemi się". Brak wybitnych przywódców w życiu społeczeństwa nie zawsze dowodzi, że w danem społeczeństwie brak odpowiednich talentów. Daleko częściej brak wybitnych przywódców wynika z charakteru mechanizmów selekcyjnych, przez których sito przechodzą uległe miernoty i zajmują czołowe miejsca, eliminacji natomiast podlegają jednostki wybitne i mało uległe.

Nie jest rzeczą przypadku, że w ciągu ostatnich lat, właśnie w okresie rewizji pojęć o demokracji i o równości, w okresie kryzysu demokracji, coraz częściej zwraca się uwagę na selekcyjną stronę mechanizmu szkolnego [2]. Kryzys ten bowiem jest w wielkim stopniu kryzysem oficjalnych mechanizmów selekcyjnych społeczeństw demokratycznych. To też znajomość tych mechanizmów jest niezbędną podstawą wszelkiej racjonalnej polityki społecznej, polityki szkolnej, organizacji szkolnictwa i działalności pedagogicznej.

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

J. W. Baldwin. The Social Studies Laboratory. A study of equipment and teaching aids for the social studies. — Teachers College, Columbia University, Contributions to Education, Nr. 371. — Bureau of Publications Teachers College, Columbia University. New York City, 1929. Str. VI + 98.

Podstawę książki stanowią wyniki ankiet oraz obserwacje autora, czynione w szkołach, posiadających pracownie nauk społecznych. W szeregu tablic zestawiono listę wyposażenia „laboratorjum społecznego". Dane liczbowe dotyczą stanu obecnego oraz dezyderatów nauczycieli.

Pracownie dla historji, geografji i nauki obywatelskiej są świeżym nabytkiem w szkołach amerykańskich. Wprawdzie pierwsza powstała już w 1895 r., ale większość dziś istniejących funkcjonuje zaledwie parę lat.

---

[1] Wybitny etnolog współczesny w ciekawym artykule: Führerschaft und Siebung. Zeitschrift f. Völkerpsychologie und Soziologie. Jahrgang II, 1926, Heft 1. Str. 15.

[2] U nas mechanizm społeczny szkoły rozpatruje pod tym kątem widzenia J. St. Bystroń w książce: Szkoła i społeczeństwo, 1930.

Procent szkół, posiadających specjalne pomieszczenie (gabinet) dla nauk społecznych, waha się od 10 (Junior high school) do 33 (Senior high school), a nawet 50%, jeśli chodzi o mały pokoik (storage), a nie pracownię (work-room).

Autor rozpatruje kolejno wyposażenie pracowni społecznej w szkołach różnych stopni. Uwagę następującą powtarza w każdym dziale: szkoły wydają dość duże fundusze nieproduktywnie, bezplanowo na pomoce naukowe, kiedy można łatwo uzyskać szereg pomocy przez pracę uczniów. Drugim ogólnym wnioskiem autora jest, że pracownie poszczególnych przedmiotów nie mają racji bytu, historja i geografja mają dużo styczności. Miejsca w pracowni powinno być od 20 do 50% więcej niż w normalnej klasie. Uczniowie powinni przynajmniej dwa razy w tygodniu korzystać z pracowni.

Ze szczegółowej analizy inwentarza pozwolę sobie przytoczyć, co następuje: ławki nie nadają się, potrzeba stołów i krzeseł. Obok normalnej tablicy niezbędna jest tablica do ogłoszeń. Nieodzowny jest stół, względnie półka otwarta na słowniki i encyklopedje. Pracownia winna posiadać częściowo wyposażenie sali robót (papier, ołówki, plastelina, nożyczki i t. p.), pożądany jest hektograf i maszyna do pisania. Najistotniejszą częścią pracowni jest jednak bibljoteka. Zasługują na podkreślenie działy: sprawozdania z działalności urzędów i organizacyj, przewodniki, gazety (jedna lokalna), życiorysy, powieści historyczne.

Rozdział traktujący o pracy w laboratorjum jest mało oryginalny. Przytoczono opinje kilku amerykańskich dydaktyków (przeważnie z History Teachers Magazine). Nie omówiono, na czem polegać ma metoda badawcza, jak zorganizować samodzielne rozwiązywanie zagadnień. Piękne jest hasło: uczeń poznaje wytwórczość społeczną przez wykonywanie czynności (being socially efficient), ale jego realizacja nastąpić może dopiero wtedy, gdy praca ucznia jest częścią pracy grupy. Metoda laboratoryjna grozi niebezpieczeństwem przez indywidualizację pracy.

Celem pracowni jest wywołać przez swój aparat naukowy atmosferę rzetelnej pracy. *D.*

Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

Revue Internationale du Cinéma Educateur.
(Maj — sierpień, 1930).

Zeszyt majowy z roku ub. (R. II, 1930, Nr. 5) poświęcony jest roli kina w dziedzinie higjeny. Lucien Viborel, szef propagandy francuskiego Komitetu Narodowego Obrony Przeciwgruźlicznej i ekspert Ligi Narodów, wyszedłszy z założenia, że 80% ludzi jest wzrokowcami (a tylko 20% słuchowcami), przedstawia doniosłą rolę filmu w propagandzie higjeny społecznej, rolę, którą spożytkował nader owocnie wspomniany Komitet. — Artykuł dr. W. Chodźki o ośrodkach higjenicznych w Polsce łączy się

tylko pośrednio ze sprawami kinematografji, mianowicie à propos posługiwania się filmem w propagandzie higjeny, omówionej również przez Al. Masseę. — Jak propagandę tę szerzyć na wsi, wskazuje dr. Curt Thomalla. — F. Royon przedstawia działalność Czerwonego Krzyża na polu uświadomienia higjenicznego szerokich mas. — Dalej znajdujemy dostarczone przez Międzynarodowy Instytut Kinematografji Kształcącej dane, dotyczące spożytkowania kina do celów propagandy higjeny i opieki społecznej w rozmaitych państwach (informacje, odnoszące się do Polski, świadczą chlubnie o tej dziedzinie kultury w naszym kraju). — O zasadach używania filmu do wspomnianej propagandy pisze również dr. Albert Lutrario. — Reszta artykułów ma charakter czysto medyczny (kino a chirurgja, kino w walce z malarją i t. d.).

W numerze czerwcowym (R. II, 1930, Nr. 6) znajduje się m. in. artykuł Juljusza Destrée, b. ministra oświaty belgijskiego, z rozważaniami na temat definicji filmu wychowawczego („éducatif"). Uważając słusznie pojęcie to za szersze od pojęcia filmu kształcącego lub pouczającego („instructif") — gdzie chodzi tylko o rozwój umysłowy, gdy tymczasem film wychowawczy oddziaływa również na serce i na rozwój moralny człowieka — autor wprowadza ponadto do swej definicji zastrzeżenie, iż film taki nie może służyć do celów zysku. Zastrzeżenie to musi budzić poważne wątpliwości z teoretycznego punktu widzenia, autor jednak wprowadza je z powodów praktycznych, gdyż chodzi mu o zwolnienie filmów wychowawczych (narazie ogranicza je tylko do kształcących) od cła; cytuje przytem odpowiednie zarządzenia władz belgijskich, redakcja zaś dodaje projekt międzynarodowej konwencji o zniesieniu opłat celnych za filmy o charakterze wychowawczym. — C. M. Wilson omawia sposób spożytkowania do celów szkolnych filmu o Lidze Narodów, wykonanego w Anglji, i doskonałe rezultaty, osiągnięte pod tym względem w szkołach angielskich. — Leopold Bard przedstawia projekt ustawy argentyńskiej o widowiskach kinematograficznych; jest tam m. in. przewidziana bardzo ostra cenzura filmów dla młodzieży. — Prof. Anna Jannopulo z Aten, pisząc o roli filmu w szkole prawdziwie nowoczesnej, twierdzi, że winien on służyć nietylko kształceniu umysłowemu, ale i wychowaniu moralnemu oraz krzewić ideę wszechludzkiej solidarności.

Numer 7—8 (lipiec—sierpień, 1930) poświęcony jest roli filmu w naukowej organizacji pracy. Obok szeregu ciekawych artykułów, mających z pedagogją tylko luźniejszy związek (z pośród których najgruntowniejsze jest studjum prof. Alfreda Niceforo), znajdujemy prace, dotyczące bezpośrednio oświaty i wychowania. Tak np. artykuł Jana Coutrot zawiera rozdział o kinie, jako środku dydaktycznym. — Charakter zasadniczy ma studjum Sante de Sanctis, dyrektora Instytutu Psychologji Doświadczalnej przy uniwersytecie rzymskim, o zastosowaniach filmu w dziedzinie wychowania normalnych i anormalnych dzieci i młodzieży: autor mówi o repro-

dukcji kinematograficznej doświadczeń, ustalających rodzaj i stopień rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży, przyczem daje szereg ścisłych wskazówek praktycznych. *Dr. I. W.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Rocznik Pedagogiczny. Serja II, tom IV, cz. II[1] (z kroniką za lata 1926, 1927 i 1928 i bibljografją za lata 1926 i 1927). Opracował Komitet Redakcyjny pod przewodnictwem *B. Nawroczyńskiego*. Redaktorka: *H. Radlińska*, sekretarka: *I. Skowronkówna*. Warszawa. Nakł. Komisji Wydawniczej Rocznika Pedagogicznego. Skł. gł.: Książnica-Atlas i Nasza Księgarnia. 1930. Str. 87—381.

Bulletin International de la Société Scientifique de Pédagogie. Vol. I. Fasc. I. Varsovie—Lwów. Depôt chez Książnica-Atlas. 1930. 113 pp.

Table des matières. Extrait des statuts. — Marja Grzegorzewska. Psychologie des aveugles. — Florjan Znaniecki. Sociology of Education. Vol. II. Forming the Educand. — Ludwik Ręgorowicz. L'instruction publique dans la Ville Libre de Cracovie à l'époque du curateur Joseph Załuski. — Jan St. Bystroń. L'école et la société. — Helena Radomska-Strzemecka. Le test de définition.

Marja Hornowska. Rękopisy Bibljoteki Ord. Krasińskich, dotyczące dziejów szkolnictwa polskiego. Warszawa. Nakł. Ord. Krasińskich. 1930. Str. IX + 1 nlb. + 320.

Dr. Wisława Knapowska. Dzieje Fundacji Ks. Ludwiki Radziwiłłowej w Poznaniu. W stuletnią rocznicę 1830—1930. Odbitka z „Kroniki Miasta Poznania". Poznań. Skł. gł. w Księgarni św. Wojciecha. 1930. Str. 211.

Rudolf Taubenszlag, dr. filozofji i praw. Samorząd uczniowski w świetle opinij różnorodnych grup młodzieży szkolnej przy uwzględnieniu różnic wieku, płci i narodowości, względnie wyznania. — Odbitka z Rocznika I Gimnazjum Męskiego Tow. Żyd. Szkół Średnich w Łodzi za rok szkolny 1929/30. — Skł. gł.: Dom Książki Polskiej, Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8. 1931. Str. 48.

John Stuart Mill. Autobiografja. Przekład, wstęp i uwagi Mieczysława Szerera. Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 188.

---

[1] Część I ukazała się już poprzednio. Zob. Oświata i Wychowanie, R. II/1930, zesz. 2, str. 160.

Prof. Dr. Adolf Suligowski. Józef Szeliga Bieliński, jego działalność i prace. Warszawa. Skł. gł. w księgarni M. Arcta. 1931. Str. 24.

Dr. Eugenjusz Piasecki, prof. Uniw. Pozn. Zarys teorji wychowania fizycznego. I. Część ogólna. II. Część szczegółowa. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1931. Str. VIII + 168, VI + 169—390.

Dr. Mieczysław Jabczyński, okr. wizyt. szkół. Walka dziatwy polskiej z pruską szkołą. Z 6 ryc. Jana Styki. Poznań. Wielkopolska Spółka Pedagogiczna. 1930. Str. 336.

Treść: I. Antypolski system pruski w szkole. — II. Przyczyny wybuchu strajku szkolnego. — III. Zwiastuny burzy. — IV. Wybuch. — V. Powszechny strajk szkolny. — VI. Przełomowe dni. — VII. Upadek. — VIII. Wyjątki ze sprawozdań pruskich inspektorów szkolnych, wspomnień uczestników i z kronik szkolnych.

Kwartalnik „Zrąb".

Od początku 1930 r. wychodzi w Warszawie nowe czasopismo pedagogiczne pod powyższym nagłówkiem. Czasopismo stawia sobie za zadanie przerzucenie mostu porozumienia między poczynianiami urzędowemi w zakresie oświecenia publicznego a szerokiemi rzeszami pracowników na tem polu, w kierunku państwowym i demokratycznym.

Dotychczas wydane trzy zeszyty „Zrębu", oprócz obszernych zasadniczych artykułów, poświęconych przeważnie zagadnieniom różnych form wychowania społecznego, zawierają bogaty materjał informacyjny o ruchu pedagogicznym i oświatowym w kraju i zagranicą, oraz recenzje i bibljografję prac naukowych polskich i obcych.

Jako organ, dający oświetlenie specjalnych zagadnień z zakresu pedagogiki społecznej, „Zrąb" wypełnia odczuwaną doniedawna lukę w naszem czasopiśmiennictwie pedagogicznem i zasługuje na szerokie rozpowszechnienie.

Dokładniejsze sprawozdanie zamieścimy w jednym z następnych numerów.

KRONIKA

TRZYNASTE POSIEDZENIE STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

We środę, 17 grudnia 1930 r., odbyło się trzynaste posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej pod przewodnictwem P. Ministra W. R. i O. P. dr. Sławomira Czerwińskiego.

Na posiedzeniu tem Dyrektor Departamentu Sztuki p. Władysław Skoczylas mówił na temat: „Departament Sztuki a szkolnictwo artystyczne". Treścią referatu była sprawa złączenia całego szkolnictwa artystycznego w Departamencie Sztuki. Dyskusja wyłoniła różne trudności, które nie pozwalają na rychłe załatwienie tej sprawy w całej jej rozciągłości.

UROCZYSTE POŚWIĘCENIE NOWEGO GMACHU MINISTERSTWA W. R. I O. P.

W dniu 19 grudnia 1930 r. o godzinie 18 odbyła się uroczystość poświęcenia nowego gmachu Ministerstwa W. R. i O. P. przy Alei Szucha Nr. 23/25.

Na uroczystość poświęcenia przybyli przedstawiciele Rządu z P. Prezesem Rady Ministrów Walerym Sławkiem na czele.

Obecni byli: P. Minister Spraw Zagranicznych August Zaleski, P. Minister Przemysłu i Handlu Aleksander Prystor, P. Minister Rolnictwa dr. Leon Janta-Połczyński, P. Minister Reform Rolnych dr. Leon Kozłowski, P. Minister Robót Publicznych Mieczysław Norwid-Neugebauer, P.P. Podsekretarze Stanu Ministerstwa Skarbu: Tadeusz Grodyński i Stefan Starzyński, P. Podsekretarz Stanu Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Władysław Korsak.

Duchowieństwo reprezentowali: J. E. Ks. Kardynał Aleksander Kakowski, Biskup Polowy Ks. dr. Stanisław Gall, Biskup Ks. Antoni Szlagowski, Metropolita Arcybiskup Mohylowski Ks. Edward Ropp, Arcybiskup prawosławny Aleksy.

Byli również obecni: Wojewoda Warszawski Stanisław Twardo, Prezydent m. st. Warszawy inż. Zygmunt Słomiński, Komisarz Rządu m. st.

Warszawy Władysław Jaroszewicz, przedstawiciele wojskowości z dowódcą O. K. Gen. bryg. Janem Wróblewskim, Gen. bryg. Stanisławem Kwaśniewskim, Gen. bryg. dr. Stanisławem Rouppertem na czele, Wicemarszałek Sejmu dr. Karol Polakiewicz, urzędnicy Ministerstwa W. R. i O. P., przedstawiciele wyższych uczelni, nauki, literatury, sztuki, prasy, organizacyj nauczycielskich i inni.

Aktu poświęcenia dokonał J. E. Ks. Kardynał Kakowski, poczem wygłosił przemówienie, w którem podkreślił, jak wielkie znaczenie w życiu Polski odgrywały i odgrywają dwa czynniki: religja i oświata. „Poświęcenie nowej siedziby Ministerstwa W. R. i O. P. — mówił Ks. Kardynał — którego dokonałem na zaproszenie Pana Ministra, jest dla mnie nowym dowodem ducha dobrej woli Rządu Polskiego w stosunkach Państwa do Kościoła i do religji. Daj Boże, aby Polska, która ma za sobą 1000 lat cywilizacji zachodniej rzymskiej, snuła nadal, jak dotąd, nić życia i siły ducha narodu. Niech Bóg błogosławi pracy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego".

Zkolei zabrał głos P. Minister W. R. i O. P. dr. Sławomir Czerwiński, który złożył podziękowanie za przybycie wszystkim dostojnym gościom i J. E. Ks. Kardynałowi Aleksandrowi Kakowskiemu za pobłogosławienie nowego przybytku odpowiedzialnej pracy Ministerstwa W. R. i O. P. P. Minister następnie przedstawił warunki, w jakich odbywała się praca Ministerstwa przed powstaniem nowego gmachu, omówił dzieje budowy od jesieni 1926 r., kiedy sprawę budowy gmachu zainicjował ówczesny kierownik Ministerstwa W. R. i O. P. i zastępca Prezesa Rady Ministrów dr. Kazimierz Bartel, aż do 13 grudnia 1930 r., kiedy zakończone zostały zewnętrzne roboty kamieniarskie.

P. Minister opisał stan gmachu, koszta i t. d. i podniósł, że gmach ten taki, jakim jest, powstał dzięki talentowi dwóch pracowników Ministerstwa Oświaty: projektodawcy gmachu i nieznużonego promotora kontynuacji budowy, Naczelnika Wydziału Budownictwa w Ministerstwie, prof. Zdzisława Mączeńskiego, oraz projektodawcy wnętrz, b. Dyrektora Departamentu Sztuki, prof. Wojciecha Jastrzębowskiego.

Na zakończenie P. Minister wyraził życzenie, aby praca, jaka się w tym gmachu odbywa i odbywać będzie, była przeniknięta ideą Józefa Piłsudskiego. „Rozumiem przez nią — mówił P. Minister — ideę wytrwałej i ofiarnej pracy dla Państwa, w potrzebie wbrew własnym osobistym i stanowym ambicjom, a gdy zajdzie konieczność, wbrew potrzebom własnego zdrowia i życia. Niech ta idea panuje tutaj po wsze czasy, dopóki gmach ten stać będzie, i niech z tego gmachu promieniuje na całą Polskę, a zwłaszcza na jej młode, do służby Państwa przygotowujące się pokolenie".

Po przemówieniu P. Ministra odbył się cercle towarzyski dla zaproszonych gości oraz zwiedzanie nowego gmachu. *A. P.*

OTWARCIE DOMU KRAJOZNAWCZEGO I MUZEUM KUJAWSKIEGO WE WŁOCŁAWKU

W dniu 7 grudnia 1930 r. odbyła się we Włocławku piękna uroczystość kulturalna, poświęcona otwarciu domu krajoznawczego.

Piękny architektonicznie, dwupiętrowy gmach, rozpoczęty w 1927 r., ukończony został dzięki ofiarności społeczeństwa kujawskiego oraz pomocy zarządu miejskiego. Na uroczystość tę przybyli: dyrektor departamentu Władysław Skoczylas, jako przedstawiciel Ministra W. R. i O. P., wojewoda Twardo, Rada Główna Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego z prezesem honorowym prof. Aleksandrem Janowskim na czele oraz delegaci innych oddziałów P. T. K., przedstawiciele władz państwowych i samorządowych, instytucyj, stowarzyszeń i t. d. Uroczystość rozpoczęto nabożeństwem w starożytnym kościołku św. Witalisa. Poświęcenia gmachu dokonał biskup włocławski ks. Radoński, wygłaszając zarazem okolicznościowe przemówienie. Następnie przemawiali: prezydent miasta Stefan Pachnowski, wiceprezes komitetu budowy gmachu, dyrektor Skoczylas w imieniu Ministra W. R. i O. P., prezes Rady Miejskiej dr. Piasecki, prezes honorowy P. T. K. prof. Janowski, wojewoda Twardo oraz p. Ciechomski, przedstawiciel sejmiku włocławskiego.

Dyrektor Wł. Skoczylas wygłosił następujące przemówienie:

„Święto dzisiejsze, w którem mi przypadł zaszczyt reprezentowania p. Ministra W. R. i O. P., jest świętem kulturalnem nietylko Włocławka i ziemi kujawskiej, ale i całej Polski. Nie ulega bowiem wątpliwości, że dzieło to, którego dokonała ofiarna praca tutejszych obywateli, stanie się pięknym przykładem dla innych ośrodków kultury regjonalnej innych ziem Polski. Gdy przed 11 laty Polska odzyskała swą państwową niezależność, największy wysiłek narodu skupił się około zjednoczenia do niedawna rozdartych dzielnic. Pod wpływem tego dążenia do zatarcia śladów niewoli postępowała szybko centralizacja państwa, w wielu dziedzinach życia państwowego konieczna, ale w dziedzinie kulturalnej bardzo niebezpieczna, bo mogąca zatrzeć jedną z jej największych wartości, t. j. jej różnorodność. Rychło jednak spostrzeżono to niebezpieczeństwo i dość wcześnie rozpoczął się ruch około ochrony tych odrębności kulturalnych naszych ziem, który nazywamy regjonalizmem. W duchu tych idej pracuje od wielu lat i niespożyte zasługi położyło przedewszystkiem Polskie Towarzystwo Krajoznawcze. Oddział Włocławski tego Towarzystwa posiada w swej pracy jedną z najpiękniejszych kart, bo dzień dzisiejszy, dzień poświęcenia gmachu Muzeum Kujawskiego, może stać się momentem historycznym w rozwoju naszego ruchu regjonalnego. Tu bowiem powstaje pierwszy nowoczesny gmach przystosowany do pracy, opartej na naukowych zasadach. I chociaż doniosłość tej zasługi należycie dopiero w przyszłości będzie można ocenić, już dziś możecie, Szanowni Panowie, chlubić się swem dziełem. I niechaj

mi będzie wolno wyrazić podziw dla waszej pracy i z tego powodu, że dzieła tego dokonaliście bez pomocy materjalnej Rządu. Oby i pod tym względem dzieło wasze stało się świetnym przykładem dla innych. Dzieło to jest tem piękniejsze, że, mając czysto kulturalne zadania do spełnienia, może pod swym dachem zjednoczyć wszystkich obywateli bez względu na różnice społeczne i polityczne. Nie wątpię, że ten wspaniały rezultat dotychczasowych wysiłków, jakim jest zbudowanie tego gmachu, nie pozwoli jego twórcom spocząć na laurach, ale tem bardziej podnieci ich do dalszej owocnej pracy w tem głębokiem przekonaniu, że, pracując dla ziemi kujawskiej, pracują dla całej Polski. Dalszej waszej pracy, Szanowni Panowie, szczęść Boże!"

Następnie w sali Towarzystwa Wioślarskiego odbył się bankiet, w czasie którego przemówienia wygłosili prof. Janowski i dyr. Skoczylas, wieczorem zaś w nowym gmachu Domu Krajoznawczego — akademja, na której wygłosili piękne przemówienia prezes kujawskiego P. T. K. inż. Antoni Olszakowski i prof. Aleksander Janowski.

NOWE WYDANIE SŁOWNIKA GEOGRAFICZNEGO ZIEM POLSKICH

Dnia 14 grudnia 1930 r. odbyły się w Polskiem Towarzystwie Krajoznawczem (Warszawa, Karowa 31) całodzienne obrady nad organizacją pracy i programem nowego wydania Słownika Geograficznego Ziem Polskich. W obradach, odbytych pod przewodnictwem prof. Eugenjusza Romera, brali udział przedstawiciele wszystkich uniwersytetów oraz towarzystw naukowych. Omówiono szczegółowo sprawę obszaru, jaki obejmie nowe wydanie, zaopatrzone w mapy, plany i t. d. Przyjęto na wniosek prof. St. Pawłowskiego z Poznania, że Słownik Geograficzny będzie obejmował Państwo Polskie, ziemie dawnej Rzeczypospolitej i kraje przez Polaków zamieszkałe; układ w zasadzie Słownik zachowa alfabetyczny, jakkolwiek przeprowadzone zostaną badania co do możliwości układu regjonalnego.

Przyjęto regulaminy Rady Redakcyjnej Słownika, Komitetu Redakcyjnego oraz Redakcyjnych Komisyj Regjonalnych. Na Redaktora Naczelnego powołano dr. Stanisława Arnolda, profesora geografji historycznej w Uniwersytecie Warszawskim. Prezydjum Rady Redakcyjnej stanowią pp.: prof. dr. Eugenjusz Romer ze Lwowa, przewodniczący, prof. dr. Franciszek Bujak ze Lwowa, prof. Bolesław Hryniewiecki z Warszawy i prof. Aleksander Janowski z Warszawy, trzej wiceprzewodniczący Rady, prof. Jerzy Smoleński z Krakowa, Stanisław Małkowski i Aleksander Patkowski z Warszawy, sekretarze. W skład Komitetu Redakcyjnego weszli: prof. dr. Eugenjusz Romer, przewodniczący, prof. Bolesław Hryniewiecki, wiceprzewodniczący, Cezarja Ehrenkreutzowa, prof. Uniwersytetu Wileńskiego i Stanisław Małkowski, geolog Państw. Instytutu Geologicznego, sekretarze,

prof. dr. Franciszek Bujak, dr. Regina Danysz-Fleszarowa z Warszawy, prof. dr. Kazimierz Nitsch z Krakowa, prof. dr. Stanisław Pawłowski, prof. dr. Władysław Podlacha ze Lwowa, Jerzy Remer, generalny konserwator z Warszawy, prof. dr. Władysław Semkowicz z Krakowa, Michał Siwak z Warszawy, prof. dr. Jerzy Smoleński z Krakowa; redaktor naczelny prof. dr. Stanisław Arnold i jego zastępcy.

W celu powołania do współpracy szerszego ogółu osób, pracujących naukowo, powołano delegatów Rady Redakcyjnej do organizacji Komisyj Regjonalnych Słownika Geograficznego: w Katowicach dr. Wacława Olszewicza, w Krakowie dr. Władysława Semkowicza, we Lwowie dr. Józefa Wąsowicza, w Poznaniu dr. Stanisława Pawłowskiego, w Warszawie dr. Reginę Danysz-Fleszarową, w Wilnie dr. Cezarję Ehrenkreutzową.

Na odbytem w tym samym dniu posiedzeniu Komitetu Redakcyjnego przyjęto preliminarz budżetowy, omówiono kwestjonarjusz do zbierania materjałów do Słownika Geograficznego oraz zaprojektowany przez prof. Eugenjusza Romera kwestjonarjusz do opracowania poszczególnych regjonów.

ROZSTRZYGNIĘCIE KONKURSU IM. G. PIRAMOWICZA

Komitet konkursowy im. Grzegorza Piramowicza, wyłoniony przez Towarzystwo Lekarskie Warszawskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiekbądź działu higjeny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w 1930 r., nie wyróżnił żadnej, natomiast, zgodnie z warunkami fundacji, przyznał nagrodę dr. Karolowi Mitkiewiczowi, wizytatorowi w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, za całą działalność higjeniczno - szkolną, zwłaszcza za propagowanie idei szerzenia higjeny przez szkołę.

Sąd konkursowy stanowili: wiceprezes Towarzystwa Lekarskiego Warszawskiego prof. uniwersytetu dr. Ludwik Paszkiewicz, dr. Władysław Świątopełk-Zawadzki, ofiarodawca konkursu dr. Stanisław Kopczyński oraz delegat Zarządu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych p. Paweł Sosnowski.

Z PROPAGANDY ZAGRANICZNEJ

Wydział Sprawozdawczy Ministerstwa W. R. i O. P. przesłał jednemu z głównych twórców austrjackiej reformy szkolnej Wiktorowi Fadrusowi, obecnemu kierownikowi Instytutu Pedagogicznego m. Wiednia, szereg materjałów, dotyczących szkolnictwa polskiego, m. in.: „Potrzeby szkolnictwa powszechnego", „Das Volksschulwesen in der Republik Polen", fotografje niektórych budynków i pracowni szkolnych.

W przesłanem Ministerstwu podziękowaniu, zredagowanem w bardzo serdecznym tonie, p. Fadrus zaznaczył, iż, korzystając z materjałów, omówi

szkolnictwo w Polsce w prowadzonem przez siebie seminarjum pedagogicznem, jako też w redagowanem przez siebie czasopiśmie: „Die Schulreform". P. Fadrus zna Polskę, gdzie bawił w sierpniu ub. roku, a dzięki jego uczynności nauczycielstwo polskie miało oddawna możność korzystania z jego pomocy przy zwiedzaniu szkół wiedeńskich.

Wydawane od niedawna przez Towarzystwo Przyjaciół Polski (Les Amis de la Pologne) w Paryżu czasopismo propagandowe dla młodzieży francuskiej p. n. „Notre Pologne" zyskało sobie niebywałe powodzenie. Sekretarka Towarzystwa p. Rosa Bailly w liście swym do Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 23 grudnia 1930 r., zawierającym podziękowanie za udzielone przez P. Ministra poparcie, donosi m. i.: „Powodzenie naszego małego czasopisma nie ustaje. Wydajemy obecnie około 7.000 egzemplarzy i nie jest to wcale zadużo... Ze wszystkich stron otrzymujemy gratulacje; nawet nasza ogólna akcja dzięki temu zyskała wiele od dwóch miesięcy... Praca ta sprawia nam radość, która rośnie tem bardziej, kiedy widzimy, że wysiłek nasz ceniony jest przez naszych polskich przyjaciół".

PROF. BOVET W POLSCE

W czasie od 15 do 19 grudnia 1930 r. bawił w Warszawie Piotr Bovet, profesor pedagogiki doświadczalnej w uniwersytecie genewskim oraz b. dyrektor Instytutu J. J. Rousseau, zaproszony przez Ministerstwo W. R. i O. P., celem wygłoszenia szeregu wykładów ze swego zakresu na kursie dla dyrektorów szkół średnich.

Wykłady, których treść podamy w jednym z najbliższych numerów pisma, odbywały się w sali Muzeum Oświaty i Wychowania, przy ul. Hożej 88, wobec licznie zgromadzonych słuchaczy.

Każdy z cyklów tych niezwykle ciekawych konferencyj (których tematem były instynkty u młodzieży oraz wychowanie obywatelskie oparte o instynkt solidarności), kończyły się ożywioną dyskusją.

Poziom intelektualny i rozległość zainteresowań słuchaczy wysoce zaciekawiły prelegenta, czemu dał wyraz w poniżej przytoczonem piśmie. Trzeba dodać, że to nie pierwszy raz prof. Bovet miał sposobność zetknąć się z audytorjum polskiem. W Instytucie J. J. Rousseau przebywają obecnie stypendyści Ministerstwa W. R. i O. P., nauczyciele, do których prof. Bovet odnosi się ze specjalną życzliwością i z ogromnem uznaniem. Zorganizował on nawet dla tej polskiej grupy słuchaczów specjalny kurs wychowania obywatelskiego, którego jest wykładowcą.

Wielka szkoda, że ze względu na zdrowie prof. Bovet ograniczyć musiał zapoznanie się ze szkołami polskiemi do zwiedzenia tylko paru przedszkoli, a mianowicie: na Lesznie i żydowskiego na Okopowej, oraz kilku szkół powszechnych, o których wspaniałem pomieszczeniu z uzna-

niem się wyrażał. Zainteresował się też pracownią psychotechniczną przy szkole na ul. Otwockiej oraz organizującem się Muzeum Oświaty przy ul. Hożej, a w niem znanemi nam już z P. W. K. mapami i wykresami z zakresu szkolnictwa.

Prof. Bovet przyjęty był na audjencji u p. Ministra.

Na wyjezdnem z Polski prof. Bovet wyraził swoje uznanie dla tego, co widział, temi słowy:

„J'ai été très heureux d'avoir l'occasion de remonter les directeurs et professeurs de l'enseignement secondaire et de constater avec quel sérieux ils se posent la question de l'éducation morale et de l'éducation civique. Le problème pedagogique est un: les grands efforts, qui sont faits actuellement en Pologne pour fonder sur la psychologie de l'enfant l'enseignement et l'éducation, rapprocheront l'école et la famille dans un commun désir à servir le pays et au delà du pays l'humanité entière dans la justice et dans la paix".

(Czułem się szczęśliwy, mając sposobność przeszkolić dyrektorów i profesorów szkół średnich i skonstatować, z jaką powagą stawiają oni kwestję wychowania moralnego i obywatelskiego. Zagadnienie pedagogiczne jest jedno: wielkie wysiłki, jakie się czyni obecnie w Polsce, aby oprzeć na psychologji dziecka nauczanie i wychowanie, zbliżą szkołę i rodzinę we wspólnem dążeniu służenia krajowi, a ponad krajem całej ludzkości — w dziele sprawiedliwości i pokoju).

Warto również przytoczyć urywek jednego z listów jego prywatnych, pisanych w drodze powrotnej do domu:

„Je suis extrèmement heureux d'avoir pu faire la connaissance de cette Instruction publique de la Pologne renouvelée, si pleine de grandes inspirations, si capable de nous inspirer, nous de pays, où l'enthousiasme et la foi sont menacés de s'épuiser. C'est un privilège que d'avoir pris contact avec un milieu, comme le Vôtre. Sans doute j'aurais voulu être plus à la hauteur, plus à même de répondre au grand honneur, que Vous m'avez fait".

(Jestem niezmiernie szczęśliwy, że mogłem zaznajomić się ze szkolnictwem w Polsce odrodzonej, tak pełnej w wielkie natchnienia, tak zdolnej natchnąć nas, kraje, gdzie entuzjazm i wiara zagrożone są wyczerpaniem. Uważam sobie za przywilej, że mogłem nawiązać kontakt ze środowiskiem takiem, jak Wasze. Bezwątpienia chciałbym być bardziej na wysokości zadania, aby odpowiedzieć zaszczytowi, jaki mi uczyniono).

E. A. K.

KWESTJA PRZEDŁUŻENIA OBOWIĄZKOWEGO OKRESU SZKOLNEGO W ANGLJI

Jednem z najbardziej aktualnych i interesujących zagadnień, dotyczących szkolnictwa angielskiego, jest obecnie kwestja przedłużenia okresu

obowiązkowego uczęszczania dzieci do szkoły. Odpowiedni projekt ustawy został już wniesiony przez Ministra Oświaty do Izby Gmin i przeszedł zarówno w pierwszem (22 maja) jak i w drugiem (29 maja r. ub.) czytaniu [1].

Zanim przejdę do omawiania samego projektu, podam w krótkim zarysie, jak się przedstawia historja zagadnienia w ciągu ostatnich dziesiątków lat, oraz jak przygotowywano grunt do obecnego projektu rządowego.

Akt edukacyjny z 1870 r. upoważnił lokalne władze oświatowe [2] do wydania przepisów, na mocy których wszystkie dzieci z danego okręgu w wieku od lat 5 do 13 podlegałyby obowiązkowi szkolnemu. Władze miały jednak prawo do wyjątkowego zwalniania od tego obowiązku dzieci w wieku od lat 10 do 13. W praktyce te wyjątki były dość liczne, zwalniano bowiem wszystkie dzieci, które znalazły jakieś zajęcie zarobkowe. Akt z 1880 r. uczynił z poprzedniego upoważnienia obowiązujące prawo. W 1900 r. przeszła ustawa, przedłużająca okres obowiązku szkolnego do 14-go roku życia, lecz tylko na warunkach aktu z 1870 r. Władze lokalne zostały upoważnione do wydania odpowiednich przepisów, przyczem otrzymały prawo zezwalać na indywidualne wyjątki.

Z biegiem czasu liczba dzieci, pozostających w szkołach powszechnych do lat 14-tu lub dłużej, stale wzrastała, jednakże, aż do początku Wielkiej Wojny, mniej więcej 40% dzieci opuszczało szkoły przed osiągnięciem tego wieku. Sytuacja ta uległa zmianie od 1922 r., t. j. od chwili wprowadzenia w życie ustawy edukacyjnej z 1918 r.

Ustawa ta zniosła wszelkie indywidualne zwalnianie dzieci ze szkół przed ukończeniem 14-go roku życia, wprowadziła obowiązkowe uczęszczanie do szkoły do końca trymestru, w którym dziecko kończy lat 14, oraz upoważniła lokalne władze oświatowe do przedłużania terminu opuszczania szkół elementarnych do lat 15-tu, z indywidualnemi wyjątkami dla dzieci 14-letnich.

Hadow Report.

Projekt rozciągnięcia obowiązku szkolnego na wszystkie dzieci do lat 15, a nawet 16, nie jest nowy. Był on niejednokrotnie wysuwany przez różne komitety społeczne, interesujące się młodzieżą, zwłaszcza młodzieżą

---

[1] Na podstawie informacji, udzielonej nam z Board of Education (w grudniu, 1930), dodajemy, że trzecie czytanie omawianego projektu w Izbie Gmin nastąpi dopiero obecnie. *(Przyp. Red.).*

[2] W Anglji Urząd Oświaty (Board of Education), odpowiadający mniej więcej naszemu Ministerstwu W. R. i O. P., pilnuje tylko ogólnego biegu spraw. Każde miasteczko lub okrąg wiejski, w którym ilość mieszkańców przekracza 20.000, ma swoją niezależną władzę oświatową dla szkolnictwa elementarnego. Władz takich jest obecnie 317.

ubogą. Z pedagogicznego punktu widzenia najciekawsze jest jednak sprawozdanie Komitetu Doradczego (Consultative Committee) przy Urzędzie Oświaty, zwane powszechnie Hadow Report, od nazwiska przewodniczącego komitetu, i ogłoszone w 1926 r. [1]

Sprawozdanie to zajmuje się dwiema kwestjami: 1) reorganizacją szkolnictwa powszechnego dla dzieci powyżej lat 11 (proponuje przenoszenie dzieci 11-letnich do innych szkół większych i lepiej wyposażonych, gdzieby mogły otrzymywać odpowiedniejsze wykształcenie niż w obecnych szkołach elementarnych), oraz 2) rozszerzeniem obowiązku szkolnego na wszystkie dzieci do lat 15.

Przy rozpatrywaniu drugiego punktu Komitet zaznacza, że nie można rozważać tego zagadnienia tylko na gruncie czysto pedagogicznym, lecz należy brać pod uwagę również względy społeczne i ekonomiczne, które się zresztą narzucają zawsze, gdy chodzi o sprawy związane z organizacją szkolnictwa.

Argumenty przytoczone w sprawozdaniu i przemawiające za przedłużeniem przymusowego okresu szkolnego są następujące:

1. Dłuższe przebywanie w szkole wywrze większy wpływ na ukształtowanie charakteru dzieci.

2. Uczyni ono bardziej owocnem wykształcenie dzieci, które się wolniej rozwijają pod względem umysłowym. Obecnie wiele wysiłków nauczycieli marnuje się daremnie wskutek tego, że znaczna ilość dzieci opuszcza szkoły w okresie, kiedy dopiero zaczynają korzystać z nauki.

3. Mając dla dzieci powyżej lat 11 cztery lata do rozporządzenia, można (w związku ze wspomnianą wyżej reorganizacją szkolnictwa powszechnego) ułożyć odpowiedniejszy i bardziej zaokrąglony plan wykształcenia.

4. W niektórych okręgach nie wolno obecnie dzieciom poniżej lat 15 wykonywać regularnych zarobkowych prac w przemyśle, wskutek czego często, po opuszczeniu szkoły, podejmują się one różnych dorywczych i demoralizujących zajęć. Opuszczając szkołę po ukończeniu lat 15 (bardziej dojrzałe duchowo i fizycznie), będą mogły odrazu podejmować się odpowiedniejszych dla nich zajęć.

5. Jest rzeczą niesłuszną, aby bezpośrednie potrzeby przemysłu były zaspokajane przez jeszcze niedojrzałą młodzież, od której zależy przyszłość narodu. „Niema kapitału bardziej produktywnego, niż energja ludzka. Niema korzystniejszej lokaty, niż wydatek popierający rozwój tej energji".

6. Wycofanie dzieci w wieku lat 14—15 z rynku pracy wpłynie na zmianę obecnej paradoksalnej sytuacji, kiedy corocznie około 450.000 dzieci

---

[1] Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent, 1926.

14-letnich zaczyna pracę, gdy jednocześnie istnieje bardzo silne bezrobocie między dorosłymi [1].

Komitet nie rozważa spraw czysto finansowych, związanych z ewentualnem wprowadzeniem reformy w życie, nie podaje żadnych sum, uważając, że nie jest powołany do wypowiadania się w tej sprawie, ale zaznacza, że największą przeszkodę w zrealizowaniu projektu może stanowić: 1) niechęć lub niemożność rodziców do zrezygnowania z zarobków dzieci, oraz 2) potrzeba nowych nauczycieli, budynków szkolnych oraz zaopatrzenia ich w niezbędne urządzenia dla dodatkowych 500.000 (mniej więcej) dzieci.

Pierwszą sprawę Komitet proponuje rozstrzygnąć przez wypłacanie zasiłków pieniężnych rodzicom dzieci w wieku lat 14—15, uważając, że wielu rodziców, zwłaszcza w wypadku liczniejszych rodzin, nie jest w stanie trzymać starsze dzieci dłużej w szkole bez pokrzywdzenia młodszego rodzeństwa.

Co do sprawy dodatkowych nauczycieli i urządzeń, to Komitet wypowiada swoją opinję (p. niżej) na zasadzie odpowiedzi na kwestjonarjusz, rozesłany do wszystkich lokalnych władz oświatowych. Kwestjonarjusz ten zawierał dwa następujące pytania:

a) Czy władza uważa czas obecny za odpowiedni do podwyższenia przymusowego wieku szkolnego do lat 15, zakładając, że zostały poczynione odpowiednie przygotowania do kształcenia dzieci powyżej lat 14?

b) W wypadku, gdyby wiek został podniesiony do lat 15, jaki okres, według władz, byłby potrzebny w odpowiednim okręgu do wyposażenia szkół w niezbędnych nauczycieli i urządzenia?

Większość władz uważa przedłużenie przymusowego okresu szkolnego za pożądane ze względów pedagogicznych; co do czasu i trudności wprowadzenia w życie reformy okazała się dość duża rozbieżność zdań. Znaczna liczba władz lokalnych wyraziła opinję, że są gotowe do natychmiastowego wprowadzenia reformy lub też że wystarczy im 2—3 lata do przygotowania się; niektóre jednak uważały za niezbędny do przygotowania się okres 7-letni.

Komitet Doradczy, uważając, że w przeważającej ilości wypadków okres 5-letni będzie zupełnie wystarczający do wykonania wszelkich potrzebnych przygotowań, proponuje wprowadzenie reformy w życie od początku roku szkolnego 1932/33.

Sprawozdanie wywołało wiele dyskusyj oraz nowych argumentów

---

[1] W Anglji ilość bezrobotnych (która od czasu Wielkiej Wojny nie spadała poniżej 1.000.000) wynosi obecnie (2. VI. 1930) 1.775.000 osób, przyczem między pracownikami młodocianemi, do lat 18, bezrobocie prawie nie istnieje.

za i przeciw. Należy jednak zaznaczyć, że krytyka dotyczy raczej czasu wprowadzenia reformy, niż samej zasady. Proponowano więc odłożenie reformy do 1938 r., uważając, że, wobec znacznie zwiększonej ilości urodzin dzieci w latach 1920—22, na lata 1933—35 przypadnie wyjątkowo duża liczba dzieci 11—15-letnich. Zbyt wczesne przeprowadzenie reformy wymagać więc będzie dużej ilości lokali szkolnych, które później mogą okazać się zbędne. Na to zwolennicy reformy odpowiadają, że lokale te będzie można obrócić na bibljoteki i pracownie szkolne; ewentualnie umożliwią one zmniejszenie ilości uczniów w poszczególnych klasach.

Z argumentów za reformą, nieuwzględnionych w Hadow Report, a przytaczanych przez jej zwolenników, warto może wymienić następujący: dzieci, opuszczając szkoły w 14 roku życia, wychodzą z pod systematycznej opieki lekarskiej i zostają jej pozbawione w wieku, gdy jej bardzo potrzebują, co się źle odbija na ogólnym stanie zdrowia.

Projekt nowej ustawy.

Nowa ustawa, której projekt został wniesiony do Izby Gmin i, jak wspomniałam, przeszedł w dwóch pierwszych czytaniach, musiałby wejść w życie już w dniu 1 kwietnia 1931 r., nie obejmowałby jednak dzieci, które przed tym dniem ukończą lat 14. Poza tem ma nie obowiązywać w Szkocji i w północnej Irlandji.

Ustawa podnosi wiek przymusowego uczęszczania do szkoły do lat 15 i znosi wszelkie indywidualne wyjątki od tego prawa. Upoważnia władze lokalne do wypłacania zasiłków pieniężnych rodzicom dzieci szkolnych, które mają skończonych lat 14, choć nie wyszczególnia ani wysokości, ani warunków wypłacania tych zapomóg. W załączniku finansowym do ustawy wymieniono tylko ogólne sumy, jakieby, mniej więcej, poszły na ten cel, mianowicie: 3.000.000 funt. szt. na rok szk. 1932/33, 4.300.000 funt. szt. na rok szk. 1934/35 oraz 4.400.000 funt. szt. na rok szk. 1935/36, gdyż w tych latach silnie wzrośnie liczba dzieci 14—15-letnich. Co do lat następnych niema żadnych obliczeń, uważa się bowiem projekt zasiłków za tymczasowy.

Drugi punkt ustawy dotyczy sprawy porozumienia między lokalnemi władzami oświatowemi a zarządami szkół elementarnych, uznawanych przez państwo, lecz nie otrzymujących żadnych subsydjów państwowych. Chodzi tu głównie o szkoły kościelne, których w Anglji jest bardzo dużo. Projekt upoważnia władze lokalne do udzielania owym niesubsydjowanym szkołom pomocy pieniężnej na rozszerzenie, odnowienie lub ulepszenie szkół oraz określa warunki, na jakich te zapomogi mogą być udzielane.

Porozumienie ma być całkowicie dobrowolne. Jeśliby władze lokalne proponowały udzielenie zasiłku, zarząd szkoły może odmówić jego przyjęcia. Zarząd szkoły obowiązuje się, po przeprowadzeniu przeróbek, do dalszego utrzymywania budynków i wykonywania remontu na własny koszt. Władze lokalne otrzymują wzamian za zasiłek prawo dozoru nad szkołą

oraz prawo mianowania i usuwania nauczycieli. Nie mogą jednakże mianować nauczycieli bez zgody kierownictwa szkoły, które jedynie decyduje, czy dany nauczyciel posiada odpowiednie kwalifikacje do nauczania religji. (Religji w Anglji uczą świeccy nauczyciele, prowadzący zwykle lekcje innych przedmiotów). Jeżeli zarząd szkoły jest niezadowolony z nauczania religji przez jakiegoś nauczyciela, ma prawo zwrócić się do władz lokalnych o jego usunięcie. W razie niezgodności zdań władz i zarządu szkoły sprawę rozstrzyga Urząd Oświaty.

Jeżeli szkoła zwróci władzom otrzymane pieniądze (bez procentów), wówczas odzyskuje poprzednią niezależność. Jeżeli jednak kierownictwo szkoły, która otrzymała subsydjum, uchylałoby się od prowadzenia jej w duchu angielskich szkół powszechnych, Urząd Oświaty może poddać szkołę całkowicie pod dozór lokalnych władz oświatowych.

Dalej projekt ustawy umożliwia dzieciom, które, ze względów reorganizacji szkół niesubsydjowanych, zostaną przeniesione do publicznych szkół powszechnych, uczęszczanie na specjalne lekcje religji [1] poza szkołą w ilości godzin przewidzianych w programie na ten przedmiot, o ile tylko a) życzą sobie tego rodzice dzieci, oraz b) władze lokalne są powiadomione, jak tę naukę zorganizowano.

Co się tyczy strony finansowej, mianowicie wzrostu wydatków spowodowanych reformą, projekt ustawy przewiduje, że państwo pokryje część kosztów, które na nie przypadają według aktu edukacyjnego z 1921 r. Według tego aktu, nie mniej niż połowę wydatków (uznanych przez Urząd Oświaty za celowe) pokryje państwo, resztę władze lokalne, które czerpią fundusze ze specjalnych podatków na szkoły elementarne. W praktyce część wydatków, pokrywanych przez państwo, wynosi około 60%.

Trudno w tej chwili przewidzieć, w jakim stopniu wzrosną wydatki na szkolnictwo elementarne wskutek przedłużenia przymusowego okresu szkolnego. W dodatku finansowym do projektu przewiduje się zwiększenie wydatków na rok szk. 1932/33 o sumę 5.500.000 funt. szt., a po roku 1938, gdy liczba dzieci się ustali i ilość lokali szkolnych będzie dostateczna, o 2.500.000 funt. szt. rocznie.

Jeżeli chodzi o stosunek parlamentu do billu, to właściwie żadna partja nie jest z niego całkowicie zadowolona, jakkolwiek przeważająca ilość posłów (nawet konserwatywnych) uważa samą zasadę przedłużenia przymusowego okresu szkolnego do lat 15 za słuszną i pożyteczną.

Konserwatyści, zwalczając projekt, występują głównie: 1) przeciw zbyt wczesnemu (w ich mniemaniu) wprowadzeniu ustawy w życie, zanim

---

[1] W szkołach niekościelnych jest tylko czytanie Starego i Nowego Testamentu. Mogą na nie chodzić (i chodzą) dzieci wszystkich wyznań, o ile tylko rodzice nie życzą sobie zwolnienia dzieci z tych lekcyj.

jeszcze szkoły będą dostatecznie przygotowane do przyjęcia nowych zastępów młodzieży, 2) przeciw zasadzie zasiłków pieniężnych dla rodziców, uważając takie zapomogi za niepotrzebne i upokarzające. Istnieją jednak i między posłami konserwatywnymi jednostki, które uważają, iż, przy wszystkich swoich usterkach, projekt, po wprowadzeniu go w życie, będzie miał niezmiernie dodatni wpływ na życie kulturalne kraju.

Posłowie liberalni, zasadniczo popierając projekt, mają pewne zastrzeżenia w sprawie zasiłków dla rodziców oraz w sprawie porozumienia ze szkołami wyznaniowemi.

Wreszcie rozlegają się głosy krytyki również i ze strony partji pracy, na której opiera się obecny rząd i która, podczas ostatnich wyborów, przyrzekła przeprowadzenie ustawy po dojściu do władzy. Lewe skrzydło partji pracy domaga się zasiłków pieniężnych dla wszystkich rodziców dzieci 14—15-letnich. Tymczasem projekt przewiduje, że rodzice muszą się starać o zasiłki i będą je otrzymywać tylko w wypadkach istotnej potrzeby. Według wyjaśnień ministra oświaty, o przyznaniu zasiłku decydowałyby lokalne władze oświatowe na zasadzie przepisów, wydanych przez Urząd Oświaty.

Minister oświaty (Sir C. Trevelyan) uważa, że takie powszechne zasiłki byłyby może rzeczą dobrą, gdyby państwo posiadało bardzo wiele pieniędzy. W obecnych warunkach istnieje jednak dużo znacznie bardziej celowych i potrzebnych wydatków na oświatę, niż płacenie zasiłków rodzicom w wypadkach, gdzie nie istnieje istotna potrzeba. Popiera on zasadę wypłacania zapomóg rodzicom ubogim. Praktyka wykazała, że w tych okręgach, gdzie istnieje lokalny obowiązek szkolny do lat 15 (z indywidualnemi wyjątkami), najuboższe dzieci opuszczają szkoły po ukończeniu lat 14, aby zarobkować. Trzeba więc tym najbiedniejszym dzieciom umożliwić dłuższą spokojną naukę.

Trudno jeszcze w tej chwili przewidzieć, jakie będą losy billu. Niektórzy z posłów, głosujących za billem w drugiem czytaniu, zastrzegli się, że mogą głosować przeciw w trzeciem, o ile nie zostaną wprowadzone pewne poprawki. W każdym razie jest rzeczą pewną, że idea przedłużenia obowiązku szkolnego dla wszystkich dzieci zyskuje coraz więcej zwolenników i prędzej czy później stanie się rzeczywistością.

I. Zygmundowa.

KURS HOTELARSTWA W UNIWERSYTECIE [1]

Pierwszy na świecie kurs hotelarstwa w uniwersytecie zorganizowany został w New York City, w Cornell University, w 1922 r., przy współpracy

[1] School and Society, 1930, t. I, str. 113.

i finansowem poparciu Amerykańskiego Towarzystwa Hotelowego. Kurs trwa 4 lata i uprawnia do zyskania tytułu B. S. (magistra filozofji).

W 1922 r. na pierwszym kursie było 22 słuchaczy, dziś ich jest przeszło 160. 90-ciu absolwentów pracuje już w administracji hotelowej w Stanach Zjednoczonych, Europie, Japonji i Południowej Afryce.

Jak korzystny pod względem materjalnym jest ten zawód, świadczy zestawienie dochodów za 1929 r., zrobione na podstawie bezimiennych kwestjonarjuszy byłych słuchaczów kursu. W tym właśnie 1929 r. absolwenci z 1925 r. mieli czystego dochodu (po odtrąceniu kosztów utrzymania) każdy przeciętnie po 4.575 dolarów, absolwenci z 1926 r. — po 4.500 dolarów, absolwenci z 1927 r. — po 4.132 dolarów, absolwenci z 1928 r. — po 2.504 dolarów, absolwenci z 1929 r. — po 1.540 dolarów. Postęp wyraża się w tem, że w miarę przedłużania się praktyki wzrasta dochód absolwenta.

Oprócz 4-letnich stałych kursów uniwersytet organizuje w czasie wakacyj 3-tygodniowe kursy letnie. W 1929 r. uczestniczyło w nich przeszło 100 słuchaczy i słuchaczek.

W przeciwieństwie do Ameryki — ta gałęź szkolnictwa zawodowego w Anglji rozwija się słabo. Według zasiągniętych informacyj w kołach kompetentnych (Board of Education — London Country Council i Hotels and Restaurants Association), stwierdzić można, że w naszem pojęciu „kontynentalnem" szkoły podobne w Anglji nie istnieją. Jest tylko jeden instytut techniczny, w administracji London County Council, pod nazwą Westminster Technical Institute, Vincent Square, London, S. W. 1, obejmujący kursy kelnerskie. Towarzystwo Hoteli i Restauracyj udziela rocznie 250 funt. szt. subwencji szkole.

Szeroko rozwinięty jest ten rodzaj szkolnictwa we Francji, a głównie w Szwajcarji, która posiada hotelarskie szkoły w Lozannie, Bazylei i Lucernie. Informacyj w tym względzie udziela: Société des Hôteliers, Aeschengraben, 35, Bâle, Suisse.

Sprawa szkół hotelarskich jest też aktualna i u nas. Obecnie organizuje się Państwowa Szkoła hotelarsko-przemysłowa w Zakopanem, powstała z reorganizacji państwowej szkoły koronkarskiej, przez dodanie działu hotelarskiego. Z dniem 1 lutego 1931 r. zostaje uruchomiony kurs roczny dla służby hotelarskiej i restauracyjnej przy tej szkole. Otwarcie szkoły 3-letniej hotelarskiej nastąpi z początkiem września 1931 r.

E. A. Kownacka.

HENRYK FORD A WYCHOWANIE TECHNICZNE

Zarząd fabryk Forda w Detroit założył niedawno szkołę dla chłopców, zbieranych przez „Departament zatrudnień" w tym celu, by kiedyś mogli być przyjęci w jego fabrykach. Chłopcy ci pobierają naukę ogólnokształcącą i zawodowo-techniczną, a równocześnie są opłacani za swą pracę.

Ogromne powodzenie, jakiem się cieszy ta szkoła, zachęciło wielkiego filantropa do dalszej pracy na tem polu. Pisma amerykańskie podały wiadomość [1], że Henryk Ford resztę swego życia poświęcić chciałby idei wychowania młodzieży i dla wprowadzenia swego zamiaru w czyn ofiarowuje 100.000.000 dolarów.

Zamiarem jego jest stawiać szkoły w rozmaitych stronach kraju, czego zawiązkiem jest Edisonowski Instytut Technologiczny, zbudowany przeszłego roku w Dearborn, Michigan, ku uczczeniu rocznicy wynalezienia światła elektrycznego.

H. Ford chciałby, by każdy uczeń, prócz przedmiotów ogólnokształcących, nauczył się zawodu, a tem samem przygotował się do życia czynnego i bez troski o chleb codzienny. Będąc bowiem biegłym w jakiejś specjalnej gałęzi technicznej, a posiadając przytem dyplom ukończenia szkoły, będzie poszukiwany i nie będzie potrzebował bezcelowo zmieniać raz objętego stanowiska, czy zawodu.

Pisma amerykańskie, podając do wiadomości plany szlachetnego miljonera-filantropa, zaznaczają, że Ford nie życzy sobie otrzymywać od innych rad i wskazówek w tym kierunku. Widzi wyraźnie kontury swego projektu, który realizować będzie po linji, jaką sam sobie wytyczy. *E. A. K.*

---

[1] The School Review, kwiecień 1930.



Nowy gmach Ministerstwa W. R. i O. P.: poczekalnia I p.

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. I O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno - administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt Komisji powołanej przez Ministerstwo W. R. i O. P.).
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów.
Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Nowe wydania programów nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum. (W przygotowaniu).
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Zasady planu nauczania w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pedagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferrière A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Nawroczyński B. dr. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Wyczerpane).
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.
Znaniecki F. Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno - dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.)
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i Chemja w Szkole. Tom I, II i III.
Gayówna D. Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą.
Ippoldt I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.

VI. Różne.

Informator I. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1927.
Informator II. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1928.
Konarski K. O uczniu żołnierzu.

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY I WYCHOWANIA

Rocznie (10 zeszytów)		10.— zł.
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)		6.— „
w II „ (4 zeszyty)		4.— „
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej)		1,50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)		6.— „

CENA OGŁOSZEŃ:

po tekście cała strona — 100 zł., ½ str. — 60 zł., ¼ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30.203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 750.76. 2952